UNIV. OF
TORONTO
LIBRARY

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

TOME DIXIÈME

PARIS

TYPOGRAPHIE GEORGES CHAMEROT

19, RUE DES SAINTS-PÈRES, 19

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

PUBLIÉE

Par la Société de l'Enseignement supérieur

COMITÉ DE RÉDACTION

M. BEAUSSIRE, Membre de l'Institut, Président de la Société;
M. LAVISSE, Maître de Conférences à l'École Normale, Secrétaire général de la Société;
M. PETIT DE JULLEVILLE, Secrétaire général adjoint;
M. G. MASSON, Éditeur de la *Revue de l'Enseignement;*
M. BERTHELOT, de l'Institut, Inspecteur général de l'Université;
M. BOISSIER, de l'Académie française, Professeur au Collège de France;
M. BOUTMY, de l'Institut, Directeur de l'École des Sciences politiques;
M. BRÉAL, de l'Institut, Inspecteur général de l'Université;
M. BUFNOIR, Professeur à la Faculté de Droit;
M. DASTRE, Maître de Conférences à l'École Normale;
M. FUSTEL DE COULANGES, de l'Institut, Professeur à la Faculté des Lettres,
M. GAZIER, Maître de Conférences à la Faculté des Lettres;
M. P. JANET, Membre de l'Institut, Professeur à la Faculté des Lettres;
M. LÉON LE FORT, Professeur à la Faculté de Médecine;
M. MARION, chargé de cours à la Faculté des Lettres;
M. MONOD, Directeur-adjoint à l'École des Hautes-Études;
M. PASTEUR, Membre de l'Institut;
M. TAINE, de l'Académie française, Professeur à l'École des Beaux-Arts.

RÉDACTEUR EN CHEF

M. EDMOND DREYFUS-BRISAC

TOME DIXIÈME

Juillet à Décembre 1885

PARIS

G. MASSON, ÉDITEUR

LIBRAIRE DE L'ACADÉMIE DE MÉDECINE

120, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 120

1885

20415
6

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

UN CHAPITRE INÉDIT

DE

L'HISTOIRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE EN FRANCE

L'HUMANISME ET LA RÉFORME

AU XVIe ET AU XVIIe SIÈCLE

M. D. Bourchenin vient d'apporter une importante contribution à l'histoire de l'instruction publique en France, par son étude sur les collèges et les académies des Églises réformées au XVIe et au XVIIe siècle (1). Son livre comble une lacune fâcheuse dans les ouvrages du reste si complets de M. Lantoine et de M. Compayré, et nous fait paraître en même temps excusable cette omission à une époque où les innombrables matériaux dont il se compose étaient encore épars dans des publications périodiques ou enfouis dans les archives municipales de Sedan, Saumur, Montauban, Die et Nîmes. Les études et les travaux antérieurs de l'auteur, les traditions de sa famille, ses relations, ses voyages et, plus que tout le reste, son goût et ses aptitudes pour les recherches érudites, le désignaient pour cette tâche ardue. Il n'a pas seulement réuni une foule de renseignements d'importance diverse et dont quelques-uns ne sont que curieux; il a su les agencer avec un certain art

(1) *Étude sur les Académies protestantes en France au XVIe et au XVIIe siècle*, par P. Daniel Bourchenin, pasteur de l'Église réformée de France, docteur ès lettres. Paris, Grassart, 1882 (thèse soutenue en Sorbonne, en 1885).

qui soulage la lecture et facilite la recherche, et l'impassibilité même du style doit être signalée comme une qualité dans un travail d'érudition exacte. Ce n'est pas que parfois le ton ne s'élève un peu; ici et là on s'aperçoit que l'auteur plaide *pro domo,* et c'est avec une légère pointe de dépit qu'il proteste contre un silence de l'histoire qui lui paraît être pour son Église une nouvelle sorte de persécution. Ce petit grain de passion n'est pas fait pour déplaire au lecteur qui veut qu'un livre prouve quelque chose; ni pour l'inquiéter sur l'impartialité de l'historien; car, puisqu'il faut toujours que nous mêlions un peu de nos sentiments personnels aux travaux les plus désintéressés, l'amour, bien qu'aussi aveugle que la haine, est, somme toute, un guide plus sûr. N'a-t-on pas dit que pour écrire l'histoire d'une religion, il fallait y avoir cru et n'y plus croire? L'auteur remplit déjà la première condition et son critique, la seconde. Nous nous proposons de retracer dans ses grandes lignes, d'après M. Bourchenin, ce chapitre inédit de notre histoire pédagogique, sans le même zèle peut-être à l'égard de l'Église réformée, mais aussi sans aucun esprit de dénigrement, *sine ira et studio quorum causas procul habeo.* Il n'est pas sans intérêt, à l'occasion de cette thèse qui a fait certain bruit (1) en Sorbonne, de chercher à déterminer la véritable place des écoles protestantes dans l'histoire de l'instruction publique et d'examiner, pour cela, s'il y a eu une pédagogie calviniste qui, déduite du principe essentiel de la Réforme, se distingue par des traits caractéristiques soit de la pédagogie des jésuites, soit de celle de l'Oratoire ou de Port-Royal.

I

Le principe essentiel de la Réforme, que la foi doit être individuelle comme la responsabilité, ne contenait-il pas en germe toute une révolution pédagogique? Les écoles protestantes qui en furent une première manifestation ne présentaient-elles pas en même temps les conditions les plus favorables à son développement? et quand on songe à l'organisation radicalement démocratique des Églises calvinistes, ne faut-il pas s'attendre à découvrir dans les archives synodales les maximes et les règles

(1) On peut même dire *trop de bruit*, car on se souvient que pendant la soutenance certaines personnes de l'auditoire n'ont pas craint d'engager un colloque avec la Faculté, contrairement aux usages et aux convenances les plus élémentaires. De pareilles scènes, si elles devaient se reproduire, obligeraient sans doute la Faculté à faire la police de la salle de ses séances, ce qui serait profondément regrettable. E. D.-B.

directrices d'une pédagogie admirablement adaptée aux besoins de la société moderne? M. Compayré avait cru pouvoir répondre sans manquer à la vérité historique que, « dans la France du XVIe siècle, les protestants obligés de disputer leur liberté et leur vie au fanatisme de leurs adversaires n'eurent ni le loisir de raisonner sur l'éducation, ni le pouvoir d'organiser les études (1) ». C'est contre ce jugement, d'ailleurs bienveillant, que s'arc-boute la thèse de M. Bourchenin, en s'appuyant sur cet argument de fait qu'en moins d'un siècle les protestants créèrent 30 collèges et 8 académies et que ces institutions se trouvèrent dans les conditions les plus favorables au commencement du XVIIe siècle, grâce à la protection officielle du « bon roi Henri IV ». Il est vrai que quatre de ces académies (Nîmes, Sedan, Orthez et Orange) furent créées dans des conditions particulières qui enlèvent un peu de son poids à l'argument, et que parmi les quatre autres, celle de Montpellier fut de peu d'importance et de courte durée (2); mais ces réserves ne doivent pas nous empêcher de reconnaître qu'en effet, ni les moyens n'ont manqué aux protestants pour organiser des établissements d'enseignement secondaire et supérieur, sans parler des « petites écoles », ni les loisirs pour dégager de leur principe les éléments d'une pédagogie originale. M. Compayré n'avait pas cependant absolument tort : car si nous constatons les soins apportés par les synodes à l'organisation de l'instruction à tous les degrés, par contre, il nous est impossible, même à la suite de M. Bourchenin, de découvrir dans les actes synodaux un règlement ayant, au point de vue pédagogique, l'importance du *Ratio studiorum* des jésuites (3); ni dans la littérature calviniste, des traités théoriques sur l'éducation comme les *Entretiens* du P. Lamy, non plus que des livres classiques comme les *Grammaires* et la *Logique* de Port-Royal. Comment expliquer qu'à cette époque de réforme et de création, alors que l'Église réformée, un moment assurée du présent, travaillait à se continuer dans l'avenir au moyen de l'éducation, il ne se soit trouvé dans ses rangs aucun pédagogue pour formuler des règles en conformité avec le prin-

(1) *Hist. crit. des doctrines de l'éducation*, t. I, p. 149.

(2) Quant aux 30 collèges il est bien entendu qu'en dehors de ceux qui étaient annexés à une académie, ils eurent pour la plupart une organisation très rudimentaire. L'auteur avoue lui-même (p. 89) que leur existence fut souvent précaire, et nous voyons (p. 19, note) qu'il fut question dans un synode d'en supprimer un certain nombre.

(3) Le recueil des *Lois générales des Académies, dressé pour les Églises réformées de France, au Saint Synode d'Halez* (Alais), *l'an* 1620, est une sorte de codification des règlements particuliers des diverses académies, et ses 17 articles visent presque exclusivement l'enseignement théologique.

cipe du salut par la foi? Cette difficulté n'existe pas pour notre auteur qui considère Le Fèvre d'Étaples, Ramus, Mathurin Cordier, J. Sturm, comme les « représentants de la pédagogie protestante » au XVIe siècle. Il est vrai qu'ils furent calvinistes, mais M. Bourchenin, qui est un logicien, doit savoir qu'il faut définir par l'essence et non par l'accident. Si ces maîtres éminents avaient été réellement les représentants du protestantisme dans la matière qui nous occupe, ils auraient probablement apporté plus de soin à l'éducation morale qu'à la question des méthodes d'enseignement; or, ce sont moins des pédagogues proprement dits que des *didactologues* et comme tels ils n'appartiennent pas plus à la Réforme qu'à l'Église catholique, ce sont essentiellement des humanistes. Le véritable évangile de ces esprits d'élite du XVIe siècle, c'est le divin Platon qui les fait passer des ténèbres de la caverne à la lumière; c'est l'éloquence de Cicéron qui les lave des souillures de la barbarie, la sapience de Plutarque et de Sénèque qui alimente leur vie morale; c'est l'exemple de l'antiquité qui inspire leur réaction contre la scolastique, et le rapport qu'on voudrait établir entre leur foi religieuse et leurs méthodes d'enseignement est tout fictif. La démonstration est inutile pour Le Fèvre d'Étaples (1) et quant au bon Mathurin Cordier, il suffit de rappeler qu'il fut d'abord le maître de Calvin, plus tard son disciple, mais jamais son élève.

Certes, s'il y a un homme qu'au point de vue pédagogique la Réforme pût être fière de compter parmi les siens, c'est bien Ramus : il avait un vrai tempérament de révolutionnaire; sa vie a été un combat; sa mort, un martyre. Mais la Réforme en a eu peur ; elle a repoussé le philosophe proscrit par l'Église et la Sorbonne. M. Bourchenin signale le mauvais accueil qu'il reçut des protestants, dans sa course errante à travers l'Allemagne et la Suisse, et il trouve cela naturel. Nous aussi, mais ce qui nous le paraît moins, c'est qu'on nomme ensuite Ramus au nombre « des plus brillants représentants de la pédagogie protestante ». On avoue que ce sont ses invectives « excessives » contre Aristote qui lui aliénèrent les esprits, — comme si au XVIe siècle toute polémique n'était pas excessive! — et qu'il « effrayait les calvinistes, comme Bèze, par son goût pour les changements dans tous les domaines et ses projets de réforme dans le gouvernement et dans

(1) C'est vers 1492 qu'il enseignait au collège du cardinal Lemoine et qu'il publia sa paraphrase *In Aristotelis octo physicos libros* qui contribua à faire connaître le vrai Aristote et à « chasser la barbarie hors de la plus fameuse Université du monde ». (Th. de Bèze, *Portraits des hommes illustres.*)

l'Église ». Mais celle-ci, qui ne l'a pas voulu vivant, réclame son cadavre et M. Bourchenin veut absolument qu'il ait été assassiné comme huguenot et non comme adversaire d'Aristote. Mettons tout le monde d'accord : il est mort victime de la bêtise humaine. C'est le représentant de la liberté de conscience et de la liberté de « philosopher » qui a été frappé, deux libertés dont les calvinistes d'alors ne voulaient pas plus que les catholiques, et c'est bien un témoin de la philosophie indépendante qui a prononcé ces belles paroles : « Je supporte sans peine et même avec joie ces orages, quand je contemple dans un paisible avenir, *sous l'influence d'une philosophie plus humaine*, les hommes devenus meilleurs, plus polis et plus éclairés. » N'est-ce pas déjà la voix du XVIIIe siècle?

L'alliance qui se remarque dans les premiers temps entre l'Humanisme et la Réforme tenait à une double cause : les deux tendances nouvelles avaient la même lutte à soutenir contre l'autorité et, en second lieu, le protestantisme avait besoin d'une certaine culture et en particulier des armes de la philologie. D'une manière générale, en effet, tout mysticisme qui reste raisonnable doit d'autant plus accroître les lumières individuelles qu'il s'affranchit davantage de l'autorité extérieure ; c'est ainsi que longtemps avant Luther et Calvin, les *Frères de la vie commune* s'étaient efforcés d'unir la culture intellectuelle à la piété (*pietas literata*). Le protestantisme, qui fut à l'origine un mouvement essentiellement mystique, devait donc être favorable aux progrès de l'humanisme, mais — on le prévoit — seulement dans la mesure où celui-ci pouvait être utile à la piété. L'Évangile et les langues, et les langues à cause de l'Evangile : voilà tout le programme de l'instruction publique chez les protestants du XVIe siècle. Que nous soyons redevables de réels progrès à cet intérêt confessionnel pour l'étude des langues, c'est ce que personne ne conteste : mieux vaut une religion qui a besoin des lumières de la science qu'une foi qui ne brillerait que dans les ténèbres ; mais faire honneur à un principe religieux d'un renouvellement dans les méthodes d'enseignement, parce que les deux réformes ont coïncidé, c'est commettre un pur sophisme.

Il nous reste un dernier nom à rayer de la liste des représentants de la pédagogie protestante donnée par M. Bourchenin : c'est celui de Jean Sturm. Lorsque l'ancien élève des jérômites de Liège donna à Paris des leçons de dialectique en présence d'auditeurs parmi lesquels se trouvait Ramus, il était maître ès arts de l'Université de Louvain. C'est dans cette Université réputée alors

pour l'excellence de son enseignement classique, mais en même temps un des foyers du plus ardent catholicisme, qu'il avait puisé son goût pour cette élégance cicéronienne, dont il devait faire l'objet principal de sa didactique, tandis que comme pédagogue il faisait aux Frères de la vie commune de nombreux emprunts, parmi lesquels un certain nombre de procédés qui firent fortune dans l'enseignement secondaire au XVIIe siècle, comme la division en décuries, les examens de promotion, etc. Ce n'est pas la place ici d'apprécier l'œuvre considérable de Jean Sturm; nous prétendons seulement que comme pédagogue il ne peut être réclamé par aucune confession. On insiste sur l'importance qu'il accorde à l'éducation morale; mais, outre que cette préoccupation n'est pas exclusivement propre au protestantisme, il ne faut pas oublier que cette éducation consistait surtout dans des pratiques religieuses aussi formalistes que la méthode qui consistait à donner aux élèves une prodigieuse quantité de mots (*copia verborum*), la *copia rerum* étant réservée à l'enseignement supérieur. En adoptant la plus grande partie de sa méthode, les Jésuites n'ont fait que prendre leur propre bien là où ils le trouvaient; on ne saurait en dire autant des Réformés. Une pédagogie protestante, telle qu'on peut la concevoir, serait celle qui, soit dans l'enseignement, soit dans la direction morale, ferait incessamment appel à l'initiative de l'élève, à son jugement, au sentiment de sa responsabilité personnelle. Or rien de semblable dans l'œuvre de Sturm qui est celle d'un humaniste. Comme beaucoup d'autres de son temps il ne croyait pas en passant à la Réforme sortir du catholicisme et malgré ses déboires, il caressa jusqu'au bout la chimère d'une réconciliation entre les deux fractions de l'Église chrétienne. C'est un trait qu'il a en commun avec la plupart des humanistes qui, en adhérant à la Réforme, y apportèrent un grand esprit de modération, de « latitudinarisme » (pour parler le langage des théologiens), et inclinèrent toujours à vivre en paix avec les savants qui ne partageaient pas leurs convictions religieuses, mais qui communiaient avec eux dans un même amour des belles-lettres.

Aussi bien, la distinction qu'on a voulu établir, dans l'examen des théories nouvelles au XVIe siècle (1), entre les théoriciens catholiques et les théoriciens protestants ne repose-t-elle sur aucun fondement : autant eût valu dans l'espèce introduire une division d'après la couleur des cheveux. Rabelais, Montaigne,

(1) *Étude sur les Académies*, etc., p. 28.

Érasme, Ramus, Sturm et autres pédagogues à la suite, n'appartiennent pas à la même Église, mais ils ont tous appris à la même école : ce sont des hommes de la Renaissance.

Ce n'est pas de ce côté qu'il faut chercher les véritables sources pour l'étude d'une pédagogie protestante. Si nous voulons apprécier, par exemple, la pédagogie révolutionnaire, ce sont les débats des assemblées politiques, les rapports, les projets, les lois, les règlements, qui constituent le dossier des documents. De même, s'il y a une pédagogie réformée, ses principes ne doivent pas être cherchés dans les œuvres de théoriciens, étrangers comme tels à toute confession, mais dans les travaux des théologiens calvinistes, dans les actes des assemblées ecclésiastiques, dans l'histoire des institutions. Tel a été aussi l'objet principal des recherches de M. Bourchenin qui nous donne dans la partie la plus personnelle de son livre une masse de documents inédits ou peu connus. Constatons dès maintenant le silence des théologiens, de ceux du moins qui furent les chefs et les conducteurs de la Réforme en France. D'où vient que le calvinisme ne renferme dans ses annales rien d'analogue au *Libellus* de Luther? C'est ce que nous nous réservons d'examiner plus tard. Pour l'instant, jetons un coup d'œil sur les institutions fondées par les protestants, et recueillons les faits les plus intéressants au point de vue pédagogique.

II

Quelques mots d'abord sur l'enseignement secondaire.

C'est sur le modèle du gymnase de Strasbourg que fut reconstitué le collège de Genève par Math. Cordier, sous la direction de Calvin (1559). L'enseignement y était réparti en sept classes, au lieu de huit comme dans le plan de Sturm, la théologie étant rattachée, avec raison, à l'enseignement académique. Il nous paraît intéressant de reproduire ici ce programme qui fut adopté, à quelques détails près, dans la plupart des collèges protestants de France et qui représente une des premières transformations de notre enseignement secondaire :

Septième (1). — Lecture en français et prononciation latine d'après le catéchisme latin-français de Calvin. Écriture pour les élèves d'un âge un peu plus avancé. — Catéchisme, une heure le samedi (2).

(1) Correspondant à la *huitième* du plan de Sturm. Dès cette même classe, à Strasbourg, on étudiait les déclinaisons et conjugaisons.

(2) En outre les élèves étaient conduits au temple par leurs régents, le mer-

Sixième. — Rudiments de la grammaire latine, « comparant toujours le français avec le latin et conjuguant les exercitations puériles de la langue latine ». Écriture. Usage oral du latin. — Catéchisme, le samedi.

Cinquième (classe dirigée par Math. Cordier). — Étude plus approfondie de la grammaire; simples rudiments de la syntaxe en suivant les *Bucoliques* de Virgile. Premiers exercices de composition et de style. — La grammaire latine en usage est celle de Bèze (1); plus tard on explique aussi les *Colloques* de Cordier. — Catéchisme, le samedi.

Quatrième. — Étude approfondie de la syntaxe. Lettres de Cicéron, les plus courtes et les plus faciles. Éléments de prosodie, en suivant les élégies d'Ovide (*de Tristibus* et *de Ponto*). Rudiments de la grammaire grecque (2). — Signalons à l'occasion du thème l'emploi préconisé de nos jours de la double traduction. — Catéchisme, le samedi.

Troisième. — Étude approfondie de la langue grecque « tellement que les enfants observent soigneusement les règles des deux langues et exercent leur style par tour ». Comme auteurs : Cicéron, *Lettres, de Amicitia, de Senectute;* Virgile, l'*Énéide;* César, les *Commentaires;* Isocrate, les *Discours parénétiques.* — Catéchisme, le samedi.

Seconde. — L'histoire est abordée avec Tite-Live, Xénophon, Polybe ou Hérodien (3). On lit Homère « de jour à l'autre ». En dialectique on s'en tient à la nature des propositions et aux figures des arguments; les modèles en ce genre sont les Paradoxes et les Discours les plus concis de Cicéron expliqués avec soin, mais « sans s'amuser nullement à l'artifice de la rhétorique ». — Une heure par semaine, le samedi, est consacrée à la lecture de l'Évangile de saint Luc en grec.

Première. — On continue l'étude de la dialectique (les prédicaments, catégories, topiques et élenches), en se servant à cet effet de quelque « abbrege bien trousse ». — On commence seulement l'étude de la rhétorique (4), en insistant sur les parties qui

credi et le dimanche; ils devaient écouter « en révérence » le sermon puis le « recorder ». Enfin, au commencement et à la fin de chaque classe des prières étaient récitées.— A Strasbourg, la leçon de religion avait lieu deux fois par jour.

(1) M. Bourchenin ne nous apprend rien sur cette grammaire. Dans d'autres collèges on se servait de celle de Despautère, en vers latins. — Ajoutons qu'on faisait des thèmes dans toutes les classes.

(2) D'après Clénard.— La prosodie était étudiée un an plus tôt à Strasbourg.

(3) Dans le plan de Sturm, on lit les historiens en *cinquième.* Du reste il n'est pas autrement question de l'histoire.

(4) A Strasbourg, la rhétorique commence bien plus tôt et n'est pas séparée

traitent de l'ornement du discours, et en empruntant des exemples aux Discours de Cicéron, aux *Olynthiennes* et aux *Philippiques* de Démosthène, à Homère et à Virgile. — On faisait aussi des vers grecs. Tous les quinze jours des déclamations, comme exercice de style. — Une heure par semaine, lecture d'une épître.

Ce programme est incontestablement mieux entendu que celui de Sturm, au point de vue de la gradation des études et du choix des matières. On y reconnaît la main d'un homme pratique, rompu à l'enseignement de la jeunesse, et on se range volontiers à l'opinion des critiques qui en attribuent la paternité à Math. Cordier. L'emploi du français pour l'interprétation des textes est bien l'œuvre de l'auteur des *Colloques;* une moins grande place est accordée à la rhétorique, et l'on reconnaît l'influence de l'humanisme français dans cette réaction contre la manie d'imitation cicéronienne qui a sévi moins qu'ailleurs dans notre pays. Du reste, aucune innovation en dehors de ces améliorations dues en partie à l'expérience qui avait été faite, non seulement à Strasbourg, mais à Genève même avec l'école de Versonex et le collège de Rive. Des sciences, il n'est naturellement pas question; on s'étonne cependant de ne pas voir figurer l'enseignement de l'arithmétique. L'usage des « questions » ou « disputes » entre écoliers, et de la déclamation ou *chrie* (χρεια) qu'on nous présente comme très propre à préparer les jeunes huguenots aux grandes discussions de la vie publique, existait depuis longtemps dans l'Université. Cet exercice, d'ailleurs assez stérile, fut repris, comme on sait, par les jésuites. Le plan d'études de Genève est donc inspiré du plus pur humanisme : il en a les qualités et les défauts; et en dehors de l'instruction religieuse qui, pour le temps d'ailleurs, n'excède pas la mesure, on n'y rencontre rien qui porte la marque du protestantisme. Il y avait cependant une discipline qu'il appartenait, semble-t-il, aux calvinistes de mettre en honneur dans l'école puisqu'ils en appelaient sans cesse à son témoignage : je veux parler de l'histoire. Mais il faut attendre les prêtres de l'Oratoire pour voir cette étude occuper dans l'enseignement sa place légitime. Toutefois, ils furent devancés dans cette voie par les organisateurs du collège de Nîmes.

Ce collège mérite une mention spéciale. Fondé en 1539, vingt ans *avant* le collège de Genève, contemporain du gymnase de Strasbourg (1538), antérieur à la constitution des Églises réfor-

de la dialectique. En *seconde* correspondant à la *première* de Genève : explication de Platon et d'Euclide, et jurisprudence. En *première*, théologie.

mées de France (1559), établi sur le modèle du collège des trois langues de Paris, il peut être cependant considéré comme un établissement protestant à cause du milieu où il se développa; mais son histoire même confirme notre thèse qu'il n'y a point au XVIe siècle de pédagogie propre aux réformés. L'organisateur du « collège des arts » fut Claude Baduel, condisciple de Sturm à l'Université de Louvain, lié avec Mélanchthon qui le recommanda à Marguerite de Navarre, et avec Calvin qui entretint avec lui une correspondance. Son discours cicéronien *de Collegio et Universitate nemausensi* dans lequel il célèbre cette institution destinée à faire revivre les traditions de la civilisation qui s'étaient perdues, est digne de son condisciple de Louvain et proclame, quelquefois dans les termes mêmes de Sturm, les principes de la nouvelle méthode. Ce fut en 1580 seulement que l'enseignement reçut sa forme définitive avec les statuts de Jean de Serres. En nous les présentant comme un document « qui reflète l'esprit même de la pédagogie protestante », l'auteur néglige malheureusement de nous montrer par où ces méthodes se rattachent aux principes essentiels du protestantisme. Outre que le remuant pasteur Jean de Serres, admonesté par Bèze pour son indiscipline, mal vu des rigoristes pour avoir approuvé l'apostasie de Henri IV et écrit en faveur de la réunion des deux Églises, ne me paraît pas être un représentant très autorisé du protestantisme d'alors, il m'est impossible de trouver dans ce document l'avènement d'une pédagogie différente de celle que les humanistes inauguraient partout où ils pouvaient se donner libre carrière. Que nous signale-t-on avec éloge? l'importance attachée aux répétitions à cette fin de bien fixer les leçons dans la mémoire des écoliers; l'explication des auteurs mise à la base de l'enseignement; l'institution des *subsellia* (division de la classe en deux bancs suivant le degré de force des élèves) avec le système des promotions; tous les jours des exercices mnémoniques portant sur les éléments de la religion, des listes de mots, de tournures, de sentences : *ut articulate, intelligenter, luculenter pensum memoriæ discipuli referant, præceptores curanto,* dit le règlement rédigé dans le style de la loi des XII tables. Il y a des prix de récitation; beaucoup de thèmes et d'exercices; on se sert de cahiers d'extraits, ancêtres des « cahiers d'expressions » que tous les forts en thème des siècles suivants ont connus; l'étude du grec est particulièrement soignée, mais on s'en tient à l'ancienne prononciation, *ne nostræ academiæ alumni in cæteris sint peregrini et inutilis novitatis affectatione male audiant;* la prose est préférée à la poésie qui pourrait nuire à la clarté sim-

ple et élégante du discours, etc. Tout cela est plus ou moins bon : excellent en comparaison des méthodes et programmes scolastiques, défectueux comme toute éducation humaniste par l'abus d'une culture purement formelle de l'esprit (1). Il est vrai qu'on nous signale comme « traits caractéristiques » l'enseignement des prières et des principaux articles de la liturgie protestante, dès la sixième. Ce trait marque bien le caractère confessionnel des collèges réformés, mais ne fonde pas une didactique originale. Un autre trait qui, il est vrai, appartient à l'époque, c'est la « gravité » dans l'enseignement et même une austérité que M. Bourchenin a eu le tort, à mon avis, de vouloir atténuer en vantant le « libéralisme » du programme de Saumur qui comprenait Plaute, Juvénal, Anacréon. Ce n'est pas un jésuite qui a dit : *Maxima debetur puero reverentia.* Le puritanisme des jansénistes et des réformés, même avec sa pointe inévitable d'hyprocrisie pharisaïque, est une qualité très utile au point de vue social, et qui, en éducation, peut être poussée jusqu'à la pruderie sans grand mal. Pour ma part, je trouve simplement sage la recommandation faite, à Nîmes aux régents de laisser de côté les passages obscènes de Térence et autres poètes, *tanquam periculosos scopulos,* ou du moins d'en gazer l'obscénité à l'aide du commentaire, *eorum turpitudinem leniant.* Ce que l'on reproche aux jésuites ce n'est pas d'avoir imité en ce point la conduite de tout bon père de famille, mais de s'être efforcés d'altérer l'esprit de l'antiquité, ou pour mieux dire de le supprimer dans les écrits anciens, arrachés par extraits de leur cadre historique, et réduits à servir de modèles de rhétorique... *ut declamatio fias !*

Abordons maintenant le point de vue pédagogique proprement dit. Le domaine de l'éducation, mieux que celui de l'enseignement, se prête, semble-t-il, à des applications pratiques du principe fondamental de la Réforme que la foi doit être individuelle comme la responsabilité.

L'émulation des élèves était stimulée de différentes manières. On emprunta au gymnase de Strasbourg le système des promotions qui ne permettait à l'élève de passer dans une classe supérieure qu'à la suite d'un examen d' « ascension ». Il est intéressant de se rendre compte des résultats obtenus, puisque la question des examens de passage est encore à l'ordre du jour. La pro-

(1) Cl. Baduel répétant Sturm graduait ainsi l'enseignement du latin : «... le parler et l'écrire d'abord avec clarté et correction, puis avec élégance, *enfin* en l'accommodant au sujet que l'on traite. » Cette troisième qualité doit être seulement acquise dans les deux dernières années.

clamation des promus donnait lieu à une cérémonie solennelle. A Genève, tout le collège se rendait au temple de Saint-Pierre; il y avait harangue du recteur, distribution de « quelques petites estreines », récitation d'une poésie ou autre composition par un écolier, et le tout se terminait par des prières. Partout ailleurs, les magistrats, les consuls, les citoyens de distinction assistaient à la fête; les vainqueurs étaient préconisés par le recteur de l'Académie, « à l'imitation, dit le règlement de J. de Serres, du cérémonial usité jadis dans les jeux olympiques »; des prix de prose latine, de chrie, de grec, de vers latins étaient distribués. M. Bourchenin nous dit que la « promotion fut comme le pivot de la machine scolaire chez les protestants et que ce système réussit pleinement ». Cependant, quiconque connaît les difficultés des examens de passage aura de la peine à se représenter comment ce système pouvait fonctionner pour donner d'aussi heureux résultats. Les épreuves consistaient en compositions écrites, sans examen oral; le premier recevait un prix; le second, un « éloge ». C'est notre système des distributions de prix avec tous ses inconvénients. La difficulté commence avec les élèves non couronnés : ici, nous constatons une fois de plus qu'il n'y a rien de nouveau sous le soleil.

En 1637, les régents de Saumur se plaignent qu'on peuple leurs classes d'écoliers trop faibles pour les suivre, ce qui augmente leur peine, fait baisser le niveau des études et décrie le collège. Alors le conseil décide d'être impitoyable; toutefois, il admet qu'un élève ne sera pas forcé de redoubler plus d'une fois sa classe; et sachant en outre, comme les administrateurs d'aujourd'hui, qu'on ne résiste pas aux larmes d'une mère, il concède que lorsque les parents prévenus insisteront, on leur laissera la responsabilité du peu de progrès accompli par l'élève. A Nîmes, en 1591, on se plaint que les régents fassent des promotions extraordinaires dans lesquelles ils laissent monter en première des élèves indignes d'être en troisième et reculent tels autres qui mériteraient d'être avancés. A Puylaurens (où le collège et l'Académie de Montauban avaient été transférés), mêmes abus signalés dans deux synodes. Ces faits, si l'on veut, ne prouvent pas que le système soit impraticable, mais seulement qu'il est difficile à bien appliquer. En général, l'auteur n'use pas assez de critique à l'égard des méthodes qu'il expose et tombe dans le défaut d'attribuer une valeur absolue à des mesures qui ne sont que relativement bonnes (1).

(1) M. Bourchenin, qui a fait ses études à la Faculté de Montauban où « l'examen d'ascension » existe de fondation, sait bien que la valeur de cette épreuve varie chaque année en raison de la force moyenne des candidats et des

La discipline tendait à être sévère bien qu'elle n'y réussît pas toujours, comme nous le verrons plus loin. Anciens élèves de Montaigu où ils avaient été témoins, peut-être victimes d'odieux traitements, Érasme, Calvin ainsi que Loyola devaient s'efforcer de mettre fin à ces procédés dignes de la barbarie. L'humanisme plus que le calvinisme avait en horreur des tortures contraires à « l'éducation d'une âme tendre qu'on dresse pour l'honneur et la liberté », selon l'expression de Montaigne qui, élevé par un père ami des lettres, n'avait « tasté des verges qu'à deux fois et bien mollement ». L'Écossais Georges Buchanan, un protestant et l'un de ses « précepteurs domestiques », avait entrepris d'écrire sur l'institution des enfants en prenant « l'exemplaire » de la sienne (1). Les collèges réformés organisés par des humanistes apportèrent donc de notables adoucissements à une discipline dont les rigueurs étaient, il faut l'avouer, en partie justifiées par la rudesse et la grossièreté des écoliers d'alors (2). Comme Ponocrates, dans *Gargantua,* Baduel à Nîmes exige des élèves du collège la propreté et une tenue décente : ceux dont les vêtements sont faits pour être ceints auront soin de mettre les ceintures (il n'eût pas admis nos lycéens aux tuniques débraillées); ce sera pour eux un symbole d'obéissance et de pudeur, *qua* (*pudicitia*) *amissa quid et mulieri, ut apud Livium dicit Lucretia de sexu muliebri, et puero saluti esse potest* (3). Même sévérité à l'égard du langage qui doit être correct, chaste et modeste même en latin; l'usage de cette langue est de rigueur, — à Nîmes seulement à partir de la quatrième, — et l'on est également puni pour avoir parlé en français et pour avoir mal parlé en latin. A Nîmes, les punitions mentionnées sont les amendes et les peines corporelles; mais il est recommandé aux régents d'établir leur autorité plutôt sur la raison que par la contrainte. Les

besoins plus ou moins urgents des Églises. Il connaît l'anecdote authentique de cet étudiant toujours refusé au sujet duquel un savant professeur, dont il cite fréquemment le nom dans son livre, disait une fois à ses collègues avec sa bonhomie narquoise : « Laissez-le donc passer. Que la vigne du Seigneur soit labourée par des bœufs ou par des ânes, qu'est-ce que cela fait, pourvu qu'on la laboure ! »

(1) *Essais*, l. I, xxv ; cf. II, viii.

(2) Rabelais et Érasme en donnent des exemples bien connus. Le tableau des mœurs des étudiants réformés que nous trace M. Bourchemin (p. 376) prouve qu'au xviie siècle il y avait encore peu de progrès accomplis.

(3) Discours et règlements sont farcis de réminiscences classiques, beaucoup plus que de citations bibliques ; rien qui rappelle le « patois de Chanaan ». Il aurait été intéressant de comparer ces essais de réforme dans la discipline et l'enseignement avec les Statuts de 1598 et de 1600 qui firent pénétrer l'esprit humaniste dans la vieille Université. Les ressemblances sont parfois frappantes et révèlent une commune inspiration.

admonitions, comme à Genève, étaient faites le soir, dans la salle commune, et étaient, le cas échéant, suivies de la peine du fouet. A Saumur, on l'administrait même aux élèves de philosophie, en plein auditoire. Cette pratique cependant conforme aux mœurs, donna sans doute lieu à des abus scandaleux puisqu'il fallut l'abandonner pour prévenir la désertion de l'école. Le règlement très minutieux de Sedan renferme une prescription excellente, mais bien difficile à mettre en pratique, au sujet des punitions qui doivent être distribuées en raison de la nature de la faute, du degré de culpabilité et du caractère du coupable; dans les classes inférieures l'usage de la férule est recommandé. A Montauban et à Die (arrêt de 1662) tous les écoliers classiques et philosophes sont passibles de la verge : ce châtiment est administré par les professeurs, les régents ou le principal. Cependant, Chamier, en cela plus humaniste que théologien, renouvelle le précepte de Quintilien et veut qu'on se serve de préférence de « l'aiguillon de l'honneur et du mépris ».

On sait l'hésitation des humanistes au sujet de l'internat. Érasme et Montaigne en ont parlé dans des termes souvent reproduits de nos jours et, il faut le dire, assez mal à propos. D'un autre côté, ils ne se sont pas fait illusion sur les inconvénients de l'éducation domestique. Montaigne, selon son habitude, ne conclut pas; Érasme semble donner la préférence à un système mixte qui est de confier un petit nombre d'élèves à un maître, — ce qu'on pourrait appeler l'internat domestique. Dans la pratique, c'est-à-dire dans les collèges humanistes qui se fondèrent dans les pays de la Réforme, nous rencontrons les mêmes hésitations et nulle part une organisation qui s'inspire de quelque principe théorique. On s'est borné à apporter quelques réformes urgentes aux institutions existantes. Les *pédagogies* ou *pensions* représentaient alors ce que nous appellerions l'enseignement libre; il en existait un grand nombre auprès de l'Université de Paris et en général dans toutes les grandes villes. Les pédagogues étaient de misérables industriels qui logeaient les écoliers que bien que mal (1) et leur donnaient des leçons à l'avenant. Baduel, de Nîmes, qui sait son

(1) On peut juger de l'aménagement de ces pensions, quand on voit défendre, par arrêt du Parlement en 1600, aux directeurs des *collèges* de loger « ni gens mariés, ni marchands, ni vagabonds ». Les *Mémoires de Thomas Platter*, médecin bâlois au XVIe, nous prouvent qu'il faut prendre à la lettre les expressions de Rabelais qui appelle le collège Montaigu « un collège de pouillerye ». Les élèves y étaient rongés par la vermine, et parmi les contemporains d'Erasme, plusieurs y devinrent fous ou aveugles, ou lépreux; d'autres succombèrent au régime de la maison.

Plutarque, les compare aux esclaves paresseux et immoraux auxquels les anciens confiaient leurs enfants. A l'exemple de Sturm, il réclame pour le collège le monopole de l'enseignement et réduit les pédagogues au rôle d'hôteliers. Placés sous la surveillance du recteur, passibles de l'exil si leurs mœurs sont mauvaises, ils doivent conduire leurs écoliers aux leçons du collège. Il n'est pas dit que le nombre de leurs pensionnaires fût officiellement limité, et il semble qu'à Saumur il ait été assez considérable. En effet, à la suite de plaintes portées en plein synode touchant le prix élevé des pensions, le conseil académique imposa aux *économes* ou *hôteliers* un tarif qui fixait à trois le nombre des tables, aux prix de 100,120 et 150 livres suivant le menu (1). Quant au logement, chaque écolier de Saumur avait droit à un cabinet d'étude et à la moitié d'un lit. On rappelle à ce sujet que tel était alors le commun usage et que Mme de Maintenon a partagé le lit de Ninon de Lenclos. Soit, mais n'était-ce pas le cas ou jamais de faire une application du principe individualiste? Les hôteliers, qui devaient entretenir à leurs frais un pédagogue pour « instruire, conduire, châtier les écoliers, les mener au collège, présider au coucher et au lever », ressemblent à s'y méprendre à nos « marchands de soupe » modernes; mais l'auteur qui n'aime pas l'internat, évite de faire ce rapprochement et va jusqu'à écrire une phrase comme celle-ci : « Le système de l'internat n'existait pas, mais on avait adopté celui des pensions » (p. 366). Ajoutons qu'en dépit de la surveillance académique le plus grand désordre régnait dans ces pensions (synode de Lusignan, 1632); les parents se plaignent à plusieurs reprises des dépenses extraordinaires faites par les écoliers avec la connivence des hôtes et des hôtesses qui leur fournissent de quoi satisfaire leurs débauches et couvrent ces prodigalités de « prétextes faux et empruntés de choses nécessaires ». Le conseil académique est fort perplexe et les règlements succèdent aux règlements.

A Sedan, le système était un peu différent : régents et écoliers étaient internes; nul ne pouvait sortir du collège sans permission. Tel est aussi le régime prescrit dans les Statuts universitaires de 1600. D'ailleurs le système des pensions en ville fut pratiqué, à Sedan, concurremment avec l'autre; un règlement de 1615 pres-

(1) Cette division des écoliers en trois catégories d'après leur fortune, dans des hôtelleries libres, est blâmée bien à tort par M. Bourchenin, ainsi que plus loin la prescription du règlement des jésuites : *nobilibus commodiora subsellia dentur*. Ces différences n'avaient rien d'humiliant au XVIIe siècle, et l'auteur a certainement constaté des usages analogues en Angleterre, en plein XIXe siècle.

crit à l'écolier enpension de se conduire poliment avec son hôte et de le traiter avec respect sans jamais lui chercher querelle.

Nous avons vu que dans les pensions les écoliers étaient placés sous la surveillance d'un « pédagogue », le primate du « pion » que nous avons tous connu. Au collège, les élèves étaient divisés en *décuries,* comme au gymnase de Strasbourg; l'élève de chaque dizaine qui avait été premier, portait le titre de *décurion* ou *dizenier* et exerçait certaines fonctions dont le professeur se déchargeait sur lui. A Sedan, par exemple, le décurion fait l'appel, prépare les *arma scholastica* (plumes, papier, etc.); veille à ce que personne ne souffle celui qui récite ou explique ; recueille les copies, etc. Tel est aussi, dans la plupart des classes de nos lycées, le rôle du premier, à part la surveillance. On ne saurait porter sur cet usage aucun jugement au point de vue pédagogique, car il ne prend une réelle importance que dans l'internat, où il dégénère trop facilement en espionnage, comme le prouve l'exemple des jésuites (1).

Ce n'est pas que l'idée d'investir d'une autorité effective celui qui a fait preuve d'une supériorité intellectuelle ne soit juste en elle-même et d'une grande portée en éducation, surtout dans une démocratie; seulement elle est appliquée à faux lorsqu'elle a pour conséquence de faire du « décurion » non le premier d'entre ses condisciples, mais le second du maître. Sur ce point, il appartenait, semble-t-il, aux protestants, de modifier le système humaniste, et d'exercer leurs écoliers au *self-government*. Mais, comme on vient de le voir, les calvinistes n'ont pas plus innové en pédagogie qu'en didactique, et les réformes qu'ils ont tâché d'apporter avec une grande sollicitude au régime alors en usage n'ont pas répondu à leurs efforts. Étant donné une jeunesse grossière, rude, turbulente, indisciplinée, sans éducation première, comme était celle de l'époque, et qui trouvait chez ses *hôteliers* des complices de débauches, d'autre part, l'inefficacité évidente de la surveillance académique et de tous les règlements, et la négligence des parents (2), on se demande si le régime de l'internat n'était

(1) Il faut remarquer que l'institution des *décuries* n'est pas propre aux *Frères de la vie commune;* elle est aussi vieille que le monachisme. On trouverait sur ce point des renseignements dans saint Jérôme et saint Augustin. Voici un texte qui touche de plus près à la pédagogie : « *Infantes* (dans l'école du monastère) *suum habeant* DECANUM. *Quod si in aliquo, quæ diximus, deprehensi fuerint, continuo ab ipso suo* DECANO *virgâ emendentur.* » (S. Fructueux, év. de Braga, 656. *Regula monastica communis,* chap. VI.)

(2) 1637. L'académie de Saumur, impuissante à réprimer les débauches des écoliers, s'en prend aux parents. Cf. *Étude sur les académies*, p. 370, note.

pas encore le moins défectueux qu'on pût adopter. Les jésuites en ont fait l'essai dans un esprit que nous condamnons aussi bien que M. Bourchenin; mais ils ont réussi à inspirer confiance aux familles mieux que n'ont su le faire les maîtres des collèges protestants (1); et il convient d'observer dans la critique une certaine réserve, aussi longtemps qu'on n'aura pas trouvé une meilleure solution au problème complexe de l'éducation collective qui est de satisfaire aux nécessités pratiques sans méconnaître les exigences de la pédagogie, de former un individu dans les conditions de la vie commune, et d'isoler momentanément l'enfant d'un milieu pour lequel il n'est pas encore mûr, sans rompre les liens qui le rattachent à la famille et à la société civile.

III

C'est un honneur pour les protestants, exclus de l'Université, d'avoir été capables d'organiser tout un système d'instruction publique (2), et plus encore d'avoir si profondément senti qu'il importait à leur conservation d'entourer d'une égale sollicitude les trois degrés de l'enseignement. Toutefois, notre admiration pour l'énergie et l'activité persévérantes de cette petite communauté ne doit pas nous faire méprendre sur la véritable nature des académies protestantes au point de les assimiler à des Universités, consacrées au culte désintéressé de la science et telles que l'État seul peut en entretenir. Le livre de M. Bourchenin prête un peu à cette méprise dans laquelle sont tombés quelques-uns de ses critiques qui l'avaient lu superficiellement; mais il fournit amplement aussi les moyens de la rectifier à qui le lit avec plus d'attention.

Ce fut, nous dit l'auteur, le besoin de former des pasteurs qui donna naissance aux académies. Il aurait été bon cependant de distinguer entre les académies fondées par une maison princière ou une municipalité, qui se rapprochèrent davantage du type d'une Université, et les académies qui, relevant exclusivement des synodes, eurent plutôt le caractère d'écoles spéciales. Celle de Genève, dont le premier recteur fut Théodore de Bèze, représente un genre mixte malgré la prédominance de l'influence ec-

(1) Voir plus loin la lettre de P. Du Moulin à Duplessis-Mornay.

(2) Rappelons cependant que les protestants recevaient pour leurs églises une subvention du Trésor royal, en remboursement de la dîme ecclésiastique qu'ils payaient comme les autres. La subvention était de 43,000 écus en 1598, mais elle varia souvent et ne fut pas toujours payée.

clésiastique (1). Elle comprenait d'abord deux chaires de théologie (exégèse et dogmatique), une d'hébreu, une de grec (Aristote, Platon, Plutarque, etc., ainsi que les historiens et écrivains chrétiens), enfin une chaire pour les « arts » ou philosophie, avec un programme très complexe comprenant la physique, les mathématiques, la dialectique et la rhétorique. Plus tard il y eut, d'une manière assez intermittente, une chaire de médecine, puis deux et trois professeurs de droit. Il est incontestable qu'un certain esprit scientifique anima la nouvelle académie. Toute institution jeune est laborieuse et dans sa lutte pour la vie contribue dans la sphère de son activité au progrès de la science. D'ailleurs, l'esprit de la Renaissance se reconnaît dans la rédaction des programmes. Il était recommandé aux professeurs de s'abstenir de toute invective contre les auteurs qu'ils exposaient, de s'appliquer à une interprétation fidèle et de ne s'assujettir à aucune doctrine préconçue, — autant de prescriptions qui venaient fort à propos en leur temps, si l'on songe aux polémiques injurieuses des théologiens, et à l'usage universitaire, contre lequel la réforme du cardinal d'Estouteville avait été impuissante, de substituer à la lecture des philosophes la dictée d'indigestes commentaires. En poussant plus loin l'éloge, en présentant l'académie de Genève comme un foyer de libéralisme où aucune lisière ne retenait la liberté intellectuelle, l'auteur gâte sa cause et nous oblige à rappeler de fâcheux souvenirs. Non seulement les professeurs étaient surveillés de près par la Vénérable Compagnie des pasteurs, douée d'un flair très aiguisé à l'égard de l'hérésie, mais tout écolier avant de s'inscrire devait signer un formulaire de confession de foi calviniste dans lequel il était question des hérésies de Manichée, de Marcion, de Nestorius, d'Eutychès, de Servet, de Schwenfeld ; de la transsubstantiation, de la présence réelle, de tout ce qu'il faut croire et ne pas croire au sujet de la sainte cène. Et ce n'est pas en théologie seulement qu'on prenait ces précautions contre l'intrusion des fausses doctrines dans la cité d'élection. Th. de Bèze, on le sait, avait répondu à Ramus qu'à Genève on ne voulait pas s'écarter *ne tantillum quidem* des opinions d'Aristote. C'était une décision, nous rapporte le même de Bèze, que les Genevois avaient prise « une bonne fois pour toutes », pour ce qui concernait la logique et les autres branches du savoir (2). Comme libéralisme, n'est-ce pas le digne pendant du fameux édit du Parlement de 1627, défendant à toute personne, « sous peine

(1) Le recteur devait être un théologien.
(2) Cité par M. Naville : *Des Conditions des hypothèses sérieuses.*

de vie, de tenir ou enseigner aucune maxime contre les anciens auteurs et approuvés » ? — A ces objections prévues, on répond que personne ne saurait contester aux calvinistes « le droit d'exiger de leurs maîtres ou étudiants l'adhésion pleine et entière aux doctrines fondamentales de leur Église ». — *Concedo*. Concluons donc que l'académie de Genève, étant avant tout un séminaire calviniste, ne comportait pas la liberté absolue dont ne saurait se passer un foyer de vie scientifique. L'historien doit savoir admirer Calvin comme organisateur de la Réforme dans des conditions bien plus difficiles que celles où se trouva Luther, comme homme d'État autant qu'homme d'Église qui sut empêcher le protestantisme d'aller jusqu'au bout de son principe et de se perdre dans l'éparpillement de sectes sécables à l'infini. Au milieu des hérésies qui fourmillaient à côté de la sienne et menaçaient de l'étouffer, il fit preuve d'un sens pratique très sûr à trier le bon grain et d'une rigueur impitoyable à jeter la balle au feu, sentant bien que la discipline seule pouvait donner de la cohésion à une jeune Église que n'enchaînait encore aucune tradition. C'est dans le même but, avec un esprit de suite admirable, qu'il forma auprès de lui, au service de sa cause, une milice d'une énergie inflexible, munie de toutes les armes de la polémique et qu'il dirigeait encore de loin par une incessante correspondance. Vouloir adoucir les traits de cette grande figure, c'est l'altérer ; et vanter son libéralisme, c'est le faire pactiser avec les libertins qu'il a combattus par la plume et par le glaive. Laissons-lui dans l'histoire sa place à part : comme son Église, marquée d'une empreinte indélébile, a conservé son caractère original entre le catholicisme et le libéralisme, il reste, pour nous, voisin mais toujours isolé de ses deux condisciples du collège Montaigu, Érasme et Loyola. Au point de vue pédagogique, c'est bien plutôt de ce dernier qu'il se rapproche, car il n'a pas seulement atteint mais dépassé le but de toute éducation publique, qui est d'assimiler la génération nouvelle aux idées, mœurs et croyances de la communauté, et malgré la préoccupation morale qui inspire son œuvre, il n'a pas évité les excès du dressage. « L'écolier, dit excellemment M. Gaufrès (1), qui voyait... les dignités, les vertus, les talents de tous les genres concourir au même dessein, conduire l'État, l'Église, l'École dans les mêmes voies, se sentait saisi dans tout l'ensemble de ses facultés, entraîné à la poursuite d'un idéal concret, pratique, sans discordances ni lacunes, et trouvait sa voie dès le début de sa

(1) Cité par M. Bourchenin, p. 95.

carrière. » M. Bourchenin lui-même fait des réserves au sujet de ce jacobinisme en éducation et se garde bien de recommander ce système d'entraînement à l'imitation des modernes : comment n'a-t-il pas vu que les réformateurs en général ne méritent la reconnaissance du libéralisme que parce qu'ils ont multiplié l'autorité et opposé dogme à dogme ? Car il en est du dogmatisme comme de ces pierres dures qu'on n'entame qu'avec leur poussière.

En France toutes les académies créées ou subventionnées par les synodes étaient également destinées à former des pasteurs. Elles se composaient d'une Faculté de théologie et d'une Faculté des arts comme annexe. Quelque chose d'analogue se retrouve aujourd'hui dans les Facultés de théologie protestante dont les trois années de cours sont précédées de deux années dites de « philosophie ». Ce cours préparatoire, qui forme d'ailleurs une heureuse transition entre le Lycée et la Faculté, comprend, à Montauban par exemple, des leçons de philosophie, et, sous la rubrique de « haute latinité et littérature grecque », l'explication de quelques textes patristiques et du Nouveau Testament; plus des leçons d'hébreu, de géologie, d'allemand, d'histoire générale, et *quædam alia* (1). Le programme de « philosophie » y est, on le voit, aussi complexe que l'était celui de la chaire des « arts » à Genève. Il n'y eut de professeurs de jurisprudence qu'à l'académie de Sedan, laquelle, du reste, ainsi que le collège des Arts de Nîmes, présente certaines particularités sur lesquelles nous reviendrons.

Saumur, la plus importante des académies protestantes (2), compta suivant les époques sept, huit ou neuf professeurs, dont trois de théologie, deux de philosophie (logique et physique) et à un certain moment un troisième pour la métaphysique; un de grec et un de mathématiques, dont les chaires, la seconde surtout, furent intermittentes; enfin une chaire d'éloquence. Ce cadre d'enseignement représente assez bien le type le plus complet de ces académies. Toutes ne furent pas aussi bien pourvues : à Die, par exemple, nous relevons seulement quatre professeurs, sept à Montauban, trois à Montpellier. La théologie, les langues (grec et hébreu) et la logique sont les trois branches les plus régulièrement représentées. En général, les professeurs lisaient deux heures par jour. Voici un spécimen de la matière de l'enseignement.

Logique. — Exposé de la physique et de la métaphysique (3)

(1) *Annuaire des cours de l'enseignement supérieur*, p. 241.

(2) Elle fut protégée par Duplessis-Mornay, son fondateur et non son élève, comme on l'a dit.

(3) Le synode de Charenton blâme les professeurs de ce qu'ils négligent l'enseignement de cette dernière branche (1631).

d'après Aristote ; la Sphère de Sacrobosc. — Dans les deux années : exercices de « disputes » entre les écoliers et de leçons sur un texte d'Aristote en grec.

Hébreu. — Grammaire et explication de textes. Éléments de grammaire chaldaïque et syriaque. Exercices.

Grec. — Démosthène, Socrate, Eschine, Thucydide, Polybe ; Homère, Hésiode, Pindare, Euripide, Sophocle ; Aristote, Théophraste, Platon ; les théologiens Théodoret, Cyrille, J. Martyr, Chrysostome, Basile, Clément d'Alexandrie. — Ces lectures devaient avoir un caractère philologique et rhétorique ; elles étaient complétées d'exercices pratiques « tant en oraison qu'en carme ».

Mathématiques. — Euclide, Ptolémée « et autres ».

Théologie. — 1re chaire : Exposé de l'Écriture sainte. 2e chaire : *Loci communes* ou dogmatique, parfois d'après un compendium avec exposé des principales controverses. — Les deux professeurs de théologie devaient dicter des sommaires. Les étudiants étaient continuellement exercés à des propositions en forme de sermons, tant en latin qu'en français (1).

Les académies jouissaient, comme les Universités, du privilège de conférer des grades. Il fallait être bachelier pour passer de logique en physique ; les études de philosophie avaient pour sanction générale le diplôme de maître ès arts exigé pour être immatriculé comme étudiant public. Chaque écolier recevait aussi un *Témoignage*, délivré par le recteur après délibération du conseil, constatant ses états d'études, de conduite, etc.

La durée du cours de théologie était ordinairement de trois ans, mais les conseils académiques pouvaient admettre les écoliers à faire des propositions ou thèses « sans s'astreindre à un certain temps limité, attendu la diversité des esprits et les progrès des étudiants » ; — il faudrait probablement ajouter : et les besoins des Églises. — Le proposant qui avait terminé ses études académiques subissait ensuite, devant une commission nommée par le synode provincial, ce qu'on appellerait en Allemagne un examen d'État, qui durait plusieurs jours. Il devait soutenir plusieurs thèses en latin et en français ; puis on l'interrogeait sur les trois langues et surtout sur la logique, afin de constater qu'il était bien à même de « répondre aux contradictions et de fermer la bouche aux sophistes ». Les jours suivants il commentait après préparation, en latin et en français, un passage des Écritures saintes. L'épreuve se terminait par la soutenance de quelques thèses de

(1) Le synode de Saumur (1665) blâme l'abandon des propositions latines dans cette académie.

dogmatique. Sur le rapport des examinateurs le synode recevait le proposant à la consécration ou le renvoyait à l'école.

Les professeurs de théologie étaient présentés par le conseil extraordinaire (professeurs, pasteurs et laïques) au synode provincial pour être examinés selon l'ordre prescrit par la *Discipline*. Les candidats prenaient part à une sorte de concours d'agrégation en présence d'une commission synodale composée de quelques professeurs et de beaucoup de pasteurs (1). Les candidats faisaient deux leçons sur des textes de l'Ancien et du Nouveau Testament « suivant l'édition authentique des textes hébreux et grecs » (*Discipl.*, art. 3, chap. II). Puis il y avait généralement dispute pendant tout un jour sur ce double sujet. Le jour suivant, le candidat présentait et soutenait une thèse latine dont le sujet avait été parfois désigné par le synode (2).

Les candidats aux autres chaires avaient pour jury le conseil extraordinaire assisté d'un député synodal. Dans le compte rendu que M. Bourchenin nous donne d'une de ces solennités académiques à Saumur, nous constatons qu'en 1684, Aristote était encore le maître de l'École. Les quatre leçons faites en présence du jury par le candidat à la chaire de logique portent sur des textes du Stagirite : *An detur substantia æterna perpetua et actu movens, immobilis et immaterialis?* ad textum Aristotelis, libri XIV, cap. 6 Metaphysicorum ; — *De principiis internis corporis naturalis*, ad textum, etc., etc. Enfin, deux jours durant le candidat soutint des thèses contre les étudiants désignés et les professeurs. — Le vainqueur du concours prêtait le serment professionnel et devait en outre signer la confession de foi.

Les académies protestantes étaient avant tout, et je dirais presque exclusivement, des *séminaires* de pasteurs ; c'est à ce titre qu'elles intéressaient les Églises qui contribuèrent à leur entretien, lorsque les « libéralités » du Trésor devinrent intermittentes et qui allouaient aussi des bourses aux étudiants en théologie. Ceux-ci n'étaient pas tenus comme à Genève de signer la confession de foi, mais ils étaient surveillés de près par les Églises, comme le prouve l'exemple de ce jeune Normand suspendu de la cène et menacé d'excommunication pour hérésie au sujet de l'ap-

(1) A Saumur, dans le cas rapporté par M. Bourchenin, le jury comprenait 4 professeurs, 12 pasteurs, plus 2 pasteurs sans voix délibérative. Aucun professeur ne fait partie du bureau (cf. p. 332).

(2) Par exemple : *De verbo Dei* (48 pag. plus 8 propositions) ; *De connexione sanctificationis cum justificatione* (60 p., 22 propositions, plus une déclaration de fidélité à la confession de foi).

parition finale du Messie (parousie) et de quelques questions apocalyptiques. Le synode lui accorda un délai de quatre jours (ce qui était plus que suffisant) pour se refaire une orthodoxie, et le malheureux dut, l'année suivante, se rendre de Saumur à Alais pour présenter au synode un certificat du consistoire attestant sa piété, ses bonnes mœurs, la pureté de sa doctrine, sa modestie et son silence dans le consistoire (1), etc.

Ceci nous amène à dire quelques mots des rapports des académies avec les synodes ecclésiastiques. On est étonné de voir avec quelle facilité fonctionnait le mécanisme assez compliqué du système représentatif parmi les protestants de France. La défection de la noblesse et diverses autres circonstances avaient fait des réformés français, des républicains sans le savoir (2). Aucun pouvoir personnel dans cette organisation radicalement démocratique : le synode national était l'autorité suprême, et c'est merveille de voir cette haute assemblée légiférer sur les intérêts généraux des Églises et trancher les questions de détail qui lui sont soumises en appel, avec la sérénité, la modération, la gravité d'une puissance souveraine qui demeure au-dessus des petits intérêts de clocher et des mesquines rivalités de personnes. C'est le synode qui retient dans son unité le faisceau des communautés protestantes au moyen de la Discipline et il dispose à l'égard des Églises réfractaires d'une double sanction : la privation de pasteurs et la retenue sur les subventions. Les académies qui n'envoient pas leurs comptes voient leurs crédits diminués (3) et les provinces qui négligent de faire parvenir leurs contributions sont sévèrement blâmées de leur peu de zèle pour l'intérêt général. L'idée mise en lumière de nos jours par la science sociologique que toute société est un individu, était vivement sentie alors par tous les membres du « corps de Christ », et lorsque l'on considère l'indifférence croissante pour les affaires publiques parmi les classes cultivées du XVIIe et du XVIIIe siècle (4), on ne peut que regretter

(1) Les meilleurs élèves étaient admis comme auditeurs aux séances hebdomadaires des consistoires afin de se familiariser avec le maniement des affaires ecclésiastiques. C'est là un trait entre mille de l'excellente organisation des Églises calvinistes.

(2) Amyrault, professeur à Saumur, écrivit un livre, *De la souveraineté des Rois*, et combattit toute sa vie « le préjugé qui fait voir dans le protestantisme un mouvement démocratique ». Il faut dire que ce théologien, très répandu dans le monde, avait ses entrées auprès de Richelieu et de Mazarin.

(3) Ces crédits, qui varièrent suivant les temps, s'élevaient jusqu'à 4,000 livres pour les académies comme Saumur et Sedan. Die ne recevait que 600 livres. Le traitement des professeurs de théologie était de 700 livres ; celui des professeurs de philosophie, de 400.

(4) TAINE, *Ancien régime*.

que cette grande école de solidarité sociale n'ait pas formé plus d'élèves dans notre pays.

Mais cette constitution si digne d'éloges sous tant de rapports était loin d'être favorable aux progrès de la science. J'oserai même avancer que l'élément démocratique qu'elle renferme était un premier obstacle au développement des recherches désintéressées. Le synode de Charenton (1623), raconte Aymon, « considérant la pauvreté de nos Églises et combien il était nécessaire que nous fussions bons économes des sommes que le roi nous accordait, ordonna qu'à l'avenir on supprimerait les places de professeurs de langue grecque, comme étant de peu d'utilité (1) ». Cette décision, qui fut rapportée trois ans plus tard, n'en reste pas moins caractéristique par ses considérants. Toute démocratie, en effet, a une tendance utilitaire qui conduit ses représentants à condamner comme un gaspillage de l'argent des contribuables tant ce qui ne paraît pas d'une utilité immédiate, et dans le domaine de l'instruction en particulier, on arrive, avec cette sollicitude mal entendue pour la chose publique, à faire des écoles spéciales de tous les établissements d'enseignement supérieur. C'est ainsi que les académies protestantes — je parle de celles qui relevaient du synode — ne furent jamais des Universités, mais des écoles dont l'objet spécial et exclusif était la conservation de la vraie foi et sa propagation ; et nous trouvons dans les actes synodaux, seuls documents probants de la pédagogie calviniste, la trace constante de cette préoccupation de restreindre les études au strict nécessaire, à une simple préparation technique du ministère évangélique. Ce point de vue étroitement pratique eut, du reste, un bon effet en faisant écarter de l'enseignement toutes les questions oiseuses de physique et de logique, « la multitude de dictations superflues et manières de traiter monachales », et en ouvrant les écoles de la Réforme à l'humanisme qui lui apportait des méthodes nouvelles. Mais ce qu'elle ne pouvait lui emprunter, sans se nier elle-même, c'était cette indépendance de l'esprit maintenu toujours fluide et vivant, qu'aucune formule ne peut fixer parce que chacune ne renferme qu'une étincelle éteinte de vérité. Aussi bien faut-il voir le principal obstacle au développement de la vie scientifique dans les académies protestantes du XVIe

(1) « De peu d'utilité, » explique M. Bourchenin (p. 251), à cause du solide enseignement qui était donné de cette langue dans les classes du collège, comme le prouvent les programmes. L'auteur, qui n'a pas professé, croit encore aux programmes ! Cependant lui-même nous rapporte (p. 372) qu'à Saumur on promit aux régents d'augmenter leur traitement « s'ils ne dispensoient plus leurs élèves d'étudier le grec ».

et du XVIIe siècle, dans le soin jaloux avec lequel les synodes ecclésiastiques veillèrent au maintien de ce que les théologiens appellent le « principe formel » de la Réforme, c'est-à-dire, l'autorité souveraine de la Bible en matière de doctrine. « Les professeurs en philosophie, prescrit le synode d'Alais, prendront garde, en traitant les questions de physique ou de métaphysique, qui ont quelque rapport à la théologie, de le faire de telle manière qu'ils ne donnent aucune atteinte aux principes de la vraie religion et ne fassent point naître des scrupules dans les esprits de la jeunesse, qui soient contraires à la piété... » (p. 253). « Les thèses ne seront pas curieuses, dit le règlement de Montauban, mais confirmées par des textes scripturaires. » Pajon de Saumur, réputé pélagien, et tourmenté à cause de la liberté de ses opinions de jeunesse, promit solennellement de ne rien enseigner qui « fût contraire à la confession de foi et autres écrits publics reçus en l'Église ». Ainsi les académies protestantes, réduites par la force des choses à n'être que des écoles de théologie, étaient condamnées à une scolastique stérile par suite de leur étroite dépendance vis-à-vis de l'autorité ecclésiastique. Là, comme dans l'Université, on redoute les opinions individuelles; et le synode de Baugé (1655), s'il n'attribue pas à Aristote l'infaillibilité *in rebus naturalibus*, parle cependant un langage tout sorbonnique, lorsqu'il déclare « ni raisonnable ni tolérable » la proposition de ne plus s'attacher au texte d'Aristote dans l'enseignement, « attendu que cette liberté engendrerait une grande confusion et trouble dans l'eschole et des contentions entre les professeurs qui, n'ayant nulle règle certaine de la traditive, enseigneraient l'un d'une façon, l'autre de l'autre... » En 1686, comme nous l'avons constaté à propos du concours des candidats à une chaire de Saumur, même après le passage de Chouet qui professa cinq ans la philosophie de Descartes dans cette académie, le péripatétisme régnait en maître dans toutes les écoles protestantes. « Quant à la doctrine théologique des professeurs, nous dit rapidement l'historien des académies, il est clair que le synode la contrôlait également, puisque son autorité dogmatique était souveraine. » Cela est logique en effet, mais pour croire à la libre recherche scientifique dans ces conditions, il faut oublier son histoire et fermer les yeux sur le temps présent. Il faut omettre que Moïse Amyrault, de Saumur, — le grand Arnault du protestantisme, — dut à diverses reprises comparaître comme accusé devant les synodes pour répondre des timides tempéraments qu'il tentait d'introduire dans le dogme de la prédestination ; que Louis Cappel, le savant hébraïsant qui avait

révélé à ses coreligionnaires que dans le texte hébreu de l'Ancien Testament les consonnes seules étaient divinement inspirées, puisque les voyelles n'y avaient été ajoutées qu'au VIe siècle après Jésus-Christ par les docteurs juifs, vit l'impresssion de sa *Critica sacra* arrêtée pendant des années par l'opposition décidée des protestants et dut avoir recours aux bons offices du P. Mersenne, du P. Pétau et du P. Morin pour la faire paraître à Paris. Il faut enfin ne pas voir ce qui se passe dans les pays où l'école dépend plus ou moins directement de l'Église, et où tel éminent professeur est tenu de venir se justifier sur quelque point obscur de métaphysique ou au sujet d'une question de pure philologie, en présence de ministres, pour la plupart ses anciens condisciples ou élèves, devenus bons praticiens sans doute, mais de moins en moins savants, et de quelques laïques, braves pères de famille et grands opineurs de bonnet, qui ne sauraient admettre une erreur dans le catéchisme qu'on leur a présenté comme la quintessence de toute vérité (1).

C'est la valeur même des recherches de M. Bourchenin qui nous a poussé à signaler avec une certaine rigueur l'erreur continue qui veine désagréablement toute son œuvre et en fausse l'économie. Au moment où, grâce à lui, toute une partie de l'histoire de notre instruction publique est restaurée, il importait de ne pas laisser s'accréditer une opinion erronée à laquelle les documents ne fournissent qu'un appui apparent. Les académies protestantes ne furent des Universités ni par leur constitution ni par la nature de leurs études, et *tout* ce que M. Bourchenin attribue, dans le domaine scientifique et pédagogique, à la Réforme, revient en droiture à l'Humanisme. Nous croyons en avoir administré la preuve soit en discutant les sources d'une prétendue pédagogie calviniste, soit en étudiant les programmes et l'organisation des écoles secondaires et supérieures entretenues par les synodes. La contre-épreuve est-elle nécessaire ? l'histoire des académies de Nîmes et de Sedan nous la fournit d'une manière éclatante (2).

Le collège des Arts ou académie de Nîmes nous représente une école humaniste, de fondation royale, sans caractère confessionnel, ouverte à tout chrétien, protestant ou catholique, à l'exclusion des

(1) Cf. *Revue Internationale* du 15 novembre 1882, notre article sur la « Réorme des Facultés de théologie » où, d'accord en cela avec les auteurs d'une « Note sur les Facultés de théologie protestante » publiée précédemment, nous montrons que l'indépendance si nécessaire dans les disciplines religieuses, n'est véritablement garantie que dans une institution d'État, comme l'Université.

(2) Les Académies d'Orthez et d'Orange, fondées dans des conditions anaogues, disparurent de bonne heure et ne jouèrent aucun rôle important.

seuls impies (1), se développant librement en dehors des entraves universitaires, et qui, bien que dirigée par de bons calvinistes, resta toujours étrangère aux querelles théologiques, grâce à l'amour exclusif de ses professeurs pour les belles-lettres et les sciences, et à la tiédeur dogmatique de la bourgeoisie nîmoise. Les lettres patentes de François Ier autorisent seulement une « Université en toutes Facultés de grammaire et des arts » (1539); la Faculté de théologie, créée par le consistoire en 1561, fut établie dans un autre local et eut seule part aux subventions synodales. Nous avons vu comment Cl. Baduel organisa le collège classique; l'organisateur de l'académie fut Jean de Serres et le règlement qu'il lui donna (1582) est un document très remarquable dans lequel on voit briller comme un filon d'humanisme, pur de tout alliage confessionnel (2). C'est dans une certaine mesure la réalisation pratique de la pédagogie d'Érasme, de Rabelais, de Montaigne surtout qui venait de publier les deux premiers livres de ses *Essais*. La préoccupation qui en inspire toutes les parties est de former le jeune homme en vue de la vie, d'en faire un citoyen utile à l'État; et au piétisme qui constituait alors le fond de l'éducation se substitue discrètement un moralisme puisé dans le bon Plutarque. Qu'on en juge par l'analyse rapide que nous donnons de ce règlement.

Dans la pensée de Jean de Serres, le collège des Arts, qui comptait deux chaires de philosophie, une de jurisprudence, une de mathématiques, une de grec et une d'éloquence, devait être une sorte de haute école d'humanités, ce que nous appellerions une école préparatoire à l'enseignement supérieur. Les deux professeurs de philosophie, que le règlement appelle « les coryphées et les hérauts de la république des lettres », exposaient Platon à côté d'Aristote. La philosophie était divisée en quatre branches : 1° la logique, utile à toutes les sciences, car elle enseigne l'art de bien raisonner (dialectique) et l'art de bien parler (rhétorique), avec des exercices nombreux; 2° l'éthique, aussi nécessaire au théologien qu'au juriste, et utile à tous, pour la conduite privée de chacun, pour le bien de la république en général; 3° la politique, enseignée par les mêmes maîtres; 4° enfin, la physique, car l'homme a été créé capable d'embrasser les lois de l'univers (3);

(1) Le « sage Locke » lui-même ne tolérait pas les athées dans l'État.

(2) L'emblème du collège des Arts représentait Pégase faisant jaillir l'Hippocrène de l'Hélicon. — L'emblème de l'alliance de l'humanisme et de la Réforme dans les autres académies aurait été : Pégase sous le joug.

(3) Cette manière d'envisager l'étude de la nature au point de vue moral est tout à fait conforme à l'esprit de Montaigne, et les termes eux-mêmes rappellent

il est aussi naturellement doué pour comprendre les principes des choses, toutefois on sera sobre en métaphysique.

Rabelais eût été satisfait de la large place que le règlement de Nîmes accordait aux sciences mathématiques (arithmétique, géométrie, cosmographie, astrologie, etc.), présentées, il est vrai, comme le complément de toute éducation libérale plutôt à la façon de Montaigne. Laissant de côté les parties curieuses et inutiles, le professeur devait exposer ces très nobles sciences en s'attachant à en démontrer la pratique et à orner ainsi les jeunes esprits de connaissances indispensables à la vie. Il faut descendre jusqu'aux cartésiens de l'Oratoire pour rencontrer une si juste appréciation des sciences dont Sturm avait méconnu l'importance.

Passons les programmes de grec et d'éloquence, pour signaler de suite une autre innovation qui fait le plus grand honneur à Jean de Serres, l'institution d'un cours d'histoire d'après les Chroniques de Mélanchthon et de Jean Sleidan. « Car cette connoissance qui est comme la lumière et le tableau de la vie, est absolument nécessaire à quiconque prétend au titre d'homme instruit... » Cette conception de l'histoire est voisine de celle de Montaigne, mais elle la dépasse, car il s'agit pour Jean de Serres de l'étude des événements contemporains, indispensable au jeune homme qui entre dans la vie civile (1). Ici encore le programme de Nîmes devance l'Oratoire.

L'enseignement de la jurisprudence était en honneur, paraît-il, parmi les réformés (2). Jean de Serres ne le fait entrer dans son plan que comme un complément de l'éducation, destiné à éviter aux jeunes gens bien des bévues par lesquelles ils font du tort à eux-mêmes, à leur famille et à leur patrie (3). Il s'agit non de former des juristes, mais des hommes « habiles et vertueux », aurait dit Montaigne. Quant à ceux qui se destinent à la carrière du droit, ils iront compléter leur instruction spéciale dans les Universités les plus célèbres. — L'étude de la religion est présentée dans des termes analogues comme étant très utile aux mœurs : à ce titre, elle entre dans le cadre de la Faculté des arts ;

le passage fameux des *Essais* repris par Pascal : « Qu'il se présente comme dans un tableau cette grande image de nostre mère nature en son entière majesté, etc. » (*Essais*, I, xxv.) On a remarqué aussi l'importance assignée à la morale.

(1) L'ouvrage de J. Sleidan est intitulé : *Commentarii de statu religionis et reipublicæ, Carlo Quinto cæsare* (1517-1556).

(2) Plusieurs théologiens de la Réforme, entre autres Calvin et Amyrault, ont étudié le droit avant la théologie.

(3) C'est à ce point de vue que se plaçaient Fénelon et l'abbé Fleury, lorsqu'ils recommandaient l'étude du droit, le premier pour les jeunes filles, le second pour les garçons de 13 ou 14 ans.

mais après avoir appris les principes de théologie, « la jeunesse pourra aller demander aux Universités en renom un enseignement complet de cette science (1) ».

L'écolier qui sortait du collège des Arts de Nîmes n'aurait pu sans doute soutenir la comparaison avec le merveilleux Gargantua, glouton de science et abîme de savoir, mais il n'eût pas déplu à Montaigne. Élevé à l'école des anciens et nourri de leurs maximes morales, bien instruit du reste dans sa religion; ayant de chaque science goûté la croûte première, assez toutefois pour en tirer profit dans la vie pratique où sa connaissance de l'histoire et des lois lui permet de se mouvoir avec aisance et de servir au besoin utilement son prince, possédant en un mot des clartés de tout, à l'abri du danger d'être pédant en rien, il se rapproche d'assez près du type de l' « honnête homme », cet idéal de toute éducation humanistique, et s'éloigne d'autant du type de l'homme d'action armé, dressé, entraîné en vue de la lutte à l'école de Genève. Son histoire est facile à écrire : homme de bon sens et modéré, il aura horreur du fanatisme et, comme Jean de Serres son maître, prêchera la conciliation aux partis hostiles; un peu sceptique au fond, d'autant plus exact en orthodoxie, il pratiquera de cœur cette morale des honnêtes gens dont l'idéal est l'honneur, et l'opinion, la loi; fidèle à ses convictions jusqu'en deçà du sacrifice, ami par-dessus tout des belles-lettres et des mœurs polies, il changera de religion pour sa tranquillité et mettra son fils chez les jésuites pour qu'il reçoive une éducation semblable à la sienne.

Nous retrouvons encore l'humanisme, mais à l'état moins pur, dans l'académie de la principauté de Sedan. Ce petit pays donnait alors le curieux spectacle d'une tolérance sans limites. « Catholiques et protestants exerçaient leur culte sous la protection des mêmes lois; admissibles également à tous les emplois, ils avaient aussi le droit de défendre publiquement leurs doctrines par le moyen des controverses. Aux écoles élémentaires gratuites les enfants pauvres des deux religions se retrouvaient assis sur les mêmes bancs; un fonds spécial était réservé pour faciliter ensuite aux plus dignes l'accès des carrières libérales. » Le vicomte de Turenne, Henri de La Tour d'Auvergne, devenu duc de Bouillon par son mariage, continua les traditions libérales de la famille des La Marck, et au collège déjà fondé ajouta une académie (1602) où la théologie, la philosophie, la jurisprudence, les belles-

(1) Langage peu flatteur pour la Faculté de théologie de Nimes. Elle avait un professeur de théologie et un d'hébreu, et empruntait au collège des Arts le professeur de grec et ceux de philosophie.

lettres et les mathématiques furent enseignées. Elle était ouverte aux jeunes gens de tous les cultes; son annexe l'*Académie des exercices* était surtout fréquentée par la noblesse. Cette catégorie d'étudiants s'exerçait au maniement des armes, à l'équitation, étudiait l'art de la guerre, et était en outre astreinte à suivre des cours de droit, de philosophie et de mathématiques. La bibliothèque recueillie par Henri de La Tour était digne d'une Université et celle de Saumur, due en partie à la générosité de Duplessis-Mornay, pouvait seule lui être comparée. L'académie de Sedan a donc ce caractère commun avec le collège des Arts de Nîmes d'être une institution d'État. La Faculté de théologie recevait, il est vrai, une subvention des Églises de France; mais il faut ajouter que le chiffre assez élevé (4000 l.) en avait été imposé par Richelieu qui désirait se concilier le duc de Bouillon, et qu'en temps de disette elle était laissée à la charge de la principauté (1). Du reste, il était pourvu aux dépenses de l'académie au moyen des revenus des biens ecclésiastiques régis par un « Conseil des modérateurs » nommé par le prince. Ce corps jouait aussi le rôle de conseil académique et n'avait aucune connexion avec le consistoire. Deux fois par an, un inspecteur général rendait au prince un compte détaillé de l'état de l'académie. Notons encore un fait qui ajoute au caractère original de cette haute école : toute la jeunesse ne se destinant pas à l'état ecclésiastique, aux sciences, aux lettres, rapporte un historien de Sedan, le duc avait recommandé, « pour rendre l'étude de la philosophie plus claire... que les professeurs, quand ils traitaient des matières inutiles (*sic*) et abstraites, donnassent aux étudiants une traduction verbale de leurs leçons en langue vulgaire... » (2)

Ainsi le collège des Arts de Nîmes, soutenu par une municipalité intelligente, amie de l'enseignement même supérieur, et l'académie de Sedan, œuvre d'une famille princière dans laquelle le goût des lettres était héréditaire et qui avait la noble ambition d'attacher son nom à la création d'une Université, deux écoles protestantes il est vrai, mais toutes deux soustraites à l'autorité ecclésiastique, sont les seules où la théologie n'ait pas absorbé toutes les études; les seules où le mouvement de la Renaissance ait pu se développer sans entraves; les seules enfin où ait régné cette tolérance que Ramus appelait de ses vœux.

(1) Le synode de Saint-Maixent blâma l'académie de Sedan d'avoir fait figurer le professeur de jurisprudence sur le rôle de subvention (1609).

(2) J. Peyran, cité p. 249. Il faut sans doute lire « difficiles » au lieu d'« inutiles. »

IV

Après avoir exposé les faits, nous voudrions tenter de les expliquer et rechercher les causes de cette stérilité du protestantisme français en pédagogie. Elles sont différentes, selon nous, suivant que l'on considère l'éducation proprement dite, ou les méthodes d'enseignement, — plus spéciales aux calvinistes français dans le premier cas, plus générales dans le second.

C'est surtout en éducation qu'on est surpris de faire si maigre moisson en terre réformée ; car il n'y a personne qui n'ait eu l'occasion de remarquer les habitudes toutes particulières de penser, de sentir, d'agir, d'un jeune homme ou d'une jeune fille élevés dans un milieu protestant. Récemment encore, M. J. Lemaître, dans un piquant article sur l'*Esprit normalien*, prétendait qu'à l'École normale on reconnaît dès l'abord les élèves protestants « déjà gourmés ». Eux-mêmes avoueraient sans doute qu'ils sont un peu dépaysés ; et il faut ajouter qu'ils le resteront toute leur vie, quelque effort qu'ils fassent pour se mêler au monde, alors même qu'ils renieraient foi et ancêtres. Le phénomène est d'autant plus curieux que les réformés ne possèdent aucun établissement analogue aux petits séminaires catholiques et qu'ils envoient, comme les autres, leurs fils au lycée. L'éducation domestique des premières années est-elle donc si puissante? et d'où vient qu'elle ait une prise si profonde sur le cœur et l'esprit du jeune enfant? Faut-il attribuer à leur tendance individualiste le peu d'attention que les Réformés ont apporté, en tant que parti religieux, aux questions d'éducation publique? Ou bien le sentiment plus ou moins conscient de leur faiblesse les a-t-il poussés à se serrer contre l'État, protecteur des minorités? Confiants dans la solidité de l'éducation première n'ont-ils pas jugé utile de faire concurrence à l'Université, vers laquelle ils étaient attirés, pour ce qui concerne l'enseignement, par une affinité analogue à celle qui leur fit adopter les méthodes de l'humanisme au XVIe siècle? C'est dans la vie de famille, dans la sévère discipline domestique, croyons-nous, qu'il faudrait chercher l'originalité de l'éducation protestante, aussi bien de nos jours qu'à l'origine. Même dans l'organisation et la vie intérieure des collèges, nous n'avons pu relever aucun trait vraiment caractéristique. Les exercices religieux fréquents et l'obligation d'assister au sermon « en révérence » étaient la règle, non l'exception (1).

(1) Dans le bail passé avec le régent par les consuls de la Bastide-de-Sérou

Sans doute, les meilleurs régents donnaient leurs soins à former le cœur et la volonté des enfants qui leur étaient confiés; malheureusement, la Réforme avait recruté avec des maîtres comme Math. Cordier, beaucoup de ces pédants dont se raille Montaigne, des moines défroqués, des écolâtres chargés de lauriers académiques, mais qui dispensaient trop facilement leurs élèves d'étudier le grec et même le catéchisme. C'est M. Bourchenin qui nous fournit la plupart de ces faits sans en tirer aucune induction sur la valeur morale de la moyenne des régents : qu'au point de vue professionnel ils fussent moins que médiocres, n'est-ce pas ce qui ressort des statuts de Nîmes, où dès 1582, on signale comme urgente la nécessité de fonder des *séminaires* pour recruter les professeurs du collège des Arts (1)? Les malheureux mal payés apportaient « peu de joie à leur tâche », comme il est dit dans un acte synodal, et n'étaient pas toujours exacts à donner leurs leçons. Une autre preuve indirecte de l'insuffisance de l'éducation, ce sont les mœurs non seulement des étudiants mais même des jeunes écoliers. Nous renvoyons pour les détails à l'ouvrage de M. Bourchenin, nous bornant à en extraire un passage d'une lettre de Pierre du Moulin à Mornay (1616) : « J'envoye à Saumur, écrit-il, trois de mes fils pour estre mis au collège. Si j'eusse creu plusieurs personnes qui me le déconseilloient, je les eusse envoyé ailleurs, car je ne vous dissimuleray point que plusieurs désertent le collège de Saumur, disant que les maîtres y font mal leur devoir et que les escholiers y presnent trop de licence. L'Église de Dieu vous a l'obligation de l'avoir dressé; aussi ne croy-je pas le mal qui s'en dit, sachant que les pères sont malaisés à contenter et les enfants malaisés à conduire. » Ces dernières paroles sont d'un homme de bon sens; mais l'ensemble de la lettre du pasteur de Charenton marque plutôt la résignation d'un fidèle dévoué à son Église que la confiance d'un père de famille. Comme tel, n'eût-il pas mieux fait de mettre ses trois garçons internes au collège oratorien qui venait d'être fondé à La Rochelle?

Dans les écrits, règlements, programmes, délibérations synodales, même pauvreté au point de vue qui nous occupe. Malgré l'infatigable érudition de l'auteur et le soin qu'il a de signaler le

(Ariège), il est stipulé que le maître, qui était nommé par l'évêque, mènera les « escolliers chascun jour de la sepmaine à prier Dieu dans leglize... avec toute modestie. » Ailleurs : « Les fera tenir à l'endroict quy est destiné pour le régent et escholliers... sans mener aulcun bruit ny caquet. » (1653.) *Rev. pédag.*, 15 octobre 1884.

(1) « Non seulement la ville, mais la province tout entière doit veiller à ce soin, si elle ne veut pas retomber dans la barbarie. » (p. 349.)

« but éducatif » de telle ou telle prescription, il nous a été impossible de trouver parmi les citations qu'il nous donne un seul morceau comparable, — même de loin, — comme pédagogie morale, à la lettre de Gargantua à Pantagruel (1). N'est-ce pas faire preuve de trop de bienveillance que de qualifier de « belles maximes dignes d'un patriote éclairé et d'un ami de l'humanité », des lieux communs classiques tels que ceux-ci : *Ut turpe est impure et vitiose loqui, ita turpius est impure et vitiose vivere....* — *Qui in academia cum laude puer sive adolescens versatus fuerit, in reipublicæ luce non ultimam laudem suo tempore consequetur...* ? De quel droit nous présente-t-on comme l'expression de l'esprit même de la pédagogie protestante les médiocres vers qui servaient d'épigraphe au règlement de Sedan :

... Omne fert punctum ille qui
Comis severe et comiter severus est?

Tout cela est de l'humanisme, et pas du meilleur : c'est déjà du jésuitisme. Du reste, les éjaculations morales ne prouvent absolument rien ; c'est la matière commune de tous les discours tenus à la jeunesse, surtout des discours latins. En pédagogie, les vrais documents, ce sont les résultats obtenus : or, nous avons constaté qu'en dehors de l'entraînement professionnel que subissaient les candidats au ministère, l'éducation du jeune protestant ne présentait aucune particularité.

Est-ce le temps qui a manqué au protestantisme, comme le veut M. Compayré ? Mais Port-Royal, l'Oratoire, ces grandes écoles de pédagogie, ont eu des destinées aussi courtes et aussi tourmentées que les académies réformées. Il est vrai que plusieurs générations sont nécessaires pour que toutes les conséquences pratiques d'un principe se dégagent et que la société qui en est le facteur arrive à une parfaite conscience de sa propre originalité.

(1) L'auteur, qui a cependant beaucoup vécu avec les écrivains du XVIe et du XVIIe siècle, prend continuellement le change sur le sens des expressions de l'époque qu'il néglige de traduire par des équivalents modernes. Rencontre-t-il le mot « vertu » dans un document, il s'arrête pour nous dire : Voilà bien l'esprit de la pédagogie protestante. Mais de la vertu, il y en a partout dans les écrits des humanistes ; voyez tout Montaigne. Les deux termes inséparables *virtus et eruditio* (règlement de J. de Serres : *Virtus et eruditio sunt academiarum semina et messis.* Diplôme de bachelier de Die : ...*ut porro apud omnes virtutis et eruditionis cultores iis honoribus privilegiisque gaudeat,* etc.) expriment les deux qualités essentielles de ce qu'on appellera plus tard « l'honnête homme », *der Gebildete.* — Dans les baux passés avec les régents de la Bastide-de-Sérou, il est dit mainte fois que les maîtres doivent « enseigner la vertu... élever les escholliers dans la crainte de Dieu... les civiliser, etc. » Th. Guyot, janséniste infidèle à ses amis, fait l'éloge du collège de Clermont dans la dédicace d'un de ses ouvrages et vante cette École célèbre que la piété a consacrée à la *science* et à la *vertu* »

Mais ce qui a surtout manqué, selon nous, au calvinisme français, c'est l'espace : la Réforme n'a pas été chez nous, comme elle le fut à un si haut degré en Allemagne, un mouvement national. Qu'on relise l'énergique libelle de Luther (1) ; qu'est-ce autre chose qu'un véhément appel à la nation allemande ? Il ne s'agit pas seulement des intérêts de l'Église mais du salut de l'État : « C'est à vous, Seigneurs, de prendre cette œuvre en main, car si l'on remet ce soin aux parents *nous périrons cent fois avant que la chose se fasse...* Assez longtemps nous avons été les stupides Allemands ; il est temps qu'on se mette au travail. » Ces généreuses paroles résonnent comme le chant d'une *Marseillaise,* et pour retrouver un sentiment aussi vif et aussi profond de la nécessité d'une réforme dans l'éducation nationale, il faut se transporter au temps de la Convention. Il y a en effet une connexion étroite entre l'organisation sociale et politique d'un peuple et son système d'éducation, si bien que pour que celui-ci se transforme il ne faut rien moins qu'une révolution, une crise profonde dans la vie nationale. Or rien de semblable ne s'est produit en France au XVIe siècle, où la Réforme ne s'est constituée qu'à l'état de société fermée, à la fois isolée de la vie commune et sans action sur elle. Dans cette Église dissidente, les intérêts ecclésiastiques et confessionnels devaient nécessairement présider à la création des écoles et faire confondre dans la poursuite d'un même objet la pédagogie et la théologie. Parti nouveau, la Réforme française s'entr'ouvrit à quelques innovations venues du dehors ; révolution avortée, elle n'en produisit aucune, sauf les améliorations de détail que l'expérience dicte toujours à des esprits judicieux.

La même cause, toute locale, ne saurait expliquer le manque d'originalité dans l'organisation des études des académies protestantes, car le même fait se constate non seulement en France, mais aussi en Allemagne. Aussi bien, a-t-il une cause plus générale. Lorsque le jeune musulman sait lire le Coran, toute autre connaissance lui paraît vaine. Le christianisme exige davantage du fidèle, sans doute, — surtout depuis la Réforme, — mais nous ne serons contredit par personne si nous énonçons comme règle générale que dans une société religieuse l'utilité de la science se mesure aux besoins de la piété. La piété protestante, qui n'avait que faire de l'astronomie de Copernic, se trouvait au contraire tributaire de la philologie qui lui livrait l'intelligence des textes

(1) *Libellus de pueris instituendis* : « Voulons-nous donc, nous Allemands, demeurer toujours des fous et des brutes (*Germaniæ bestiæ*) comme les peuples voisins nous appellent, etc. »

originaux de la Bible. « Les langues, fondement sûr et certain de la vraie religion... » écrivait en bonne calviniste la pieuse Françoise de Bourbon dans son testament en faveur de l'académie de Sedan. C'est à ce point de vue aussi que Luther recommandait les études philologiques. « Bien qu'il sût parfaitement apprécier la valeur des langues anciennes et de la littérature comme moyens de culture supérieure, il les envisageait cependant à un autre point de vue (que les humanistes), essentiellement pratique, lorsqu'il en recommandait l'enseignement dans les hautes écoles. Elles devaient servir d'armes défensives et offensives dans le combat qu'il dirigeait... Pendant deux siècles la philologie fut la servante de la théologie et dans cette position subalterne elle ne fit que de lents progrès et presque exclusivement au point de vue formel... (1) » Ainsi parle un professeur de Berlin dans un discours prononcé à l'occasion du jubilé de Luther, tout en célébrant la mémoire du réformateur comme d'un héros national. Il fallut une nouvelle renaissance du paganisme avec Ernesti, Lessing, Gœthe, Herder, Voss, Winckelmann, pour tirer la science de l'antiquité hors de l'ornière scolastique où elle était retombée (2). Le même phénomène se serait certainement produit en France si le calvinisme avait fait la conquête de l'Université au lieu d'avoir été opprimé, traqué, pourchassé jusque dans le désert. Il est vrai que le progrès n'a rien gagné à cette défaite d'une communauté jeune, vigoureuse, disciplinée; mais du moins les protestants échappent, grâce à elle, à une responsabilité qui retombe tout entière sur les jésuites.

Oui, il s'en faut tellement qu'il y ait eu une pédagogie protestante au XVIIe siècle, que les vrais continuateurs des méthodes en vigueur dans les académies protestantes, ce sont les jésuites. Il ne suffit pas de constater leurs imitations, en ayant l'air de les leur reprocher comme des larcins; il faut reconnaître qu'en adoptant les méthodes humanistiques, ils n'ont fait que s'approprier un système d'éducation formelle en parfaite harmonie avec l'esprit de leur institution. Il y a cette différence seulement que l'alliance de la Réforme et de l'humanisme correspond à la période la plus charmante, la plus fraîche de la Renaissance, à cette époque où, comme on disait alors, « il y avait du plaisir à vivre »; tandis que les jésuites venus plus tard ont voulu faire durer au delà du temps cette adolescence des esprits (selon le mot de M. Bersot)

(1) Dr Kirchoff, *l'Enseignement de la philologie classique*. Cf. *Revue internationale*, 15 août 1884.

(2) Cf. Dr Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts*, etc., et l'article du même auteur, sur les *gymnases prussiens*, dans la *Revue* du 15 février 1885.

et maintenir une discipline, naguère encore pleine de sève et de saveur, qui, à mesure que le monde marchait, devenait de plus en plus un formalisme vide et stérile. Mais de quel droit l'historien des académies protestantes attaque-t-il la Compagnie de Jésus sur le terrain pédagogique? Est-ce pour avoir appliqué avec plus de rigueur un programme que le synode de Baugé ne trouvait « ni tolérable ni raisonnable » de modifier? N'a-t-elle donc pas admirablement réussi à former les jeunes gens, comme c'était l'ambition de Math. Cordier, *ad pietatem et bonos mores cum litterarum elegantia?* (1) C'est ici que la thèse dogmatique qui court à travers tout le travail d'érudition de M. Bourchenin vient s'ensabler elle-même dans les faits qu'elle charrie. Si toutes les améliorations constatées dans les académies protestantes sont des conséquences du principe de la Réforme, comment se fait-il qu'elles se retrouvent — voire à un plus haut degré de perfection — dans une institution du plus pur catholicisme? L'embarras de l'auteur est encore plus grand à l'égard de deux autres corporations enseignantes auxquelles il ne peut refuser ses sympathies. L'Oratoire, en effet, réalise des progrès dont les premiers germes avaient poussé dans les académies protestantes et s'étaient même développés à Nîmes et à Sedan où les humanités furent dans une dépendance moins servile vis-à-vis de la théologie; quant à « l'éducation de Port-Royal, elle est, nous dit-on, vraiment nationale et moderne». On se hâte d'ajouter qu'elle date de 1643 et que Descartes avait déjà paru (2). Mais qui donc est Descartes? Est-ce un protestant? Un élève de Saumur ou de Montauban? Voilà un exemple de ces faits bien propres à déconcerter ceux qui prétendent appliquer la logique à l'histoire, si quelque chose pouvait leur faire perdre assurance. Le *cogito ergo sum* n'est qu'une autre face du « je ne puis autrement », de Luther; l'appel à l'évidence rationnelle est l'équivalent du *testimonium spiritus sancti* invoqué par le calviniste contre l'autorité de la tradition; et c'est un scandale de voir le philosophe qui a proclamé l'autonomie de la raison combattre l'épée à la main ceux qui luttent pour les droits de la conscience individuelle. Mais il faut savoir prendre son parti de ces paradoxes historiques, et admettre une fois pour toutes qu'un des attributs

(1) « On s'occupera des belles-lettres, disent les *Constitutions* afin d'arriver plus aisément à mieux connaître et servir Dieu. » C'est aussi la traduction du passage de Sturm que M. Bourchenin a pris pour épigraphe. Des deux côtés la science n'est envisagée que comme un moyen.

(2) Cette date correspond, remarquons-le, à la période la plus brillante de Saumur (1618-1666). Le cartésianisme qui y fut professé avec éclat par J. Chouet, de 1664 à 1669, ne laissa aucune trace de son passage. Voir plus haut.

du génie est d'être, en partie du moins, réfractaire à l'influence du milieu. C'est à ses propres méditations, non à l'enseignement du collège de La Flèche que Descartes doit sa méthode; en sa pensée revit, par une mystérieuse filiation, le véritable esprit de la Renaissance, devenu majeur; avec lui, il secoue définitivement les lisières de l'autorité et se crée à lui-même sa règle de conduite dans la recherche de la vérité. Or, cette évolution, la Réforme, loin de la favoriser, l'avait entravée (1). Peut-être la restriction qu'apportait au principe du libre examen le principe contraire de l'autorité de la Bible — équivalent de l'autorité de l'Église — a-t-elle eu une valeur temporaire et relative en contenant dans certaines limites des esprits en effervescence, qu'aucune méthode n'avait encore disciplinés, et en réprimant les dévergondages d'un mysticisme affranchi de tout frein; mais le protestantisme n'a pu remplir cette ingrate fonction dans l'histoire qu'au prix d'une contradiction interne qui obligeait les esprits indépendants, comme Bayle, à sortir de son sein, et condamnait ceux qui restaient fidèles à la doctrine scripturaire à remplir éternellement le tonneau percé d'une nouvelle scolastique. Ce dualisme, que M. Bourchenin a négligé de mettre en lumière, lui aurait permis d'expliquer la sympathie et la méfiance de la Réforme à l'égard de l'humanisme; ses tendances libérales et son horreur du libertinage de la pensée; son audace révolutionnaire dans les limites de la confession de foi; sa fécondité en savants hérétiques et l'étroitesse de son orthodoxie laïque: son empressement à adopter des méthodes qui rompaient avec la tradition, et son impuissance à tirer les conséquences de son propre principe, même dans le domaine de la pédagogie.

Il appartenait à un savant et philosophe d'ouvrir à l'humanité une carrière nouvelle. A partir de Descartes, la voie se bifurque : dans l'une continue l'humanisme traditionnel avec les jésuites; dans l'autre se jettera le « siècle », le XVIIIe de l'ère chrétienne. Car le principe de l'évidence rationnelle qui affranchit d'abord la pensée des liens de la scolastique, déposé dans le sein innocent de Port-Royal, était gros de Voltaire et de Rousseau, de la Déclaration des droits absolus de l'homme et de tous les orages de la Révolution au milieu desquels il entra dans la pratique et devint la

(1) C'est ce qu'Érasme avait pressenti dès les premiers jours. — M. Compayré ne trouve pas « inique », comme le prétend M. Bourchenin (p. 10), « le jugement accueilli dans certains cercles, qui consiste à accuser les protestants d'avoir entravé l'élan de la Renaissance »; nous pourrions au contraire citer ses paroles à l'appui de notre opinion : « On a soutenu, dit-il, et non sans quelque vraisemblance, que, malgré d'excellentes intentions, la Réforme, à ses débuts, gêna et entrava la Renaissance... » *Hist. des doct. de l'Éducation*, t. I, p. 147.

base de la pédagogie moderne. Qui prévoyait ces conséquences au XVIIe siècle? Les prêtres de l'Oratoire, qui, regardant l'étude comme une mortification, s'y adonnaient avec un zèle ascétique, croyaient encore pouvoir concilier les contraires, même lorsque les travaux critiques de R. Simon étaient brûlés sur la dénonciation de Bossuet et que le P. Lamy était persécuté comme cartésien. De fait, les persécuteurs seuls étaient perspicaces et avec eux le seul esprit logique d'entre les logiciens de Port-Royal, Pascal, dont la pensée fut le premier théâtre d'une lutte qui tôt ou tard devait éclater au grand jour. Bons maîtres d'école, piètres politiques, les jansénistes, comme on l'a fait remarquer avec raison (1), ont eu pour élèves ces parlementaires « demi-sujets, demi-citoyens... écrasés entre deux mondes, parce qu'ils veulent appliquer leur principe d'examen à l'ancien qui le repousse et ne veulent pas reconnaître le monde nouveau, qui est la conséquence de ce principe même «. Autrement dit, Port-Royal et l'Oratoire, en se soumettant, d'une part, à la tradition et en adhérant, de l'autre, au cartésianisme, se plaçaient dans la même situation que le protestantisme oscillant entre ses deux principes : comme lui ils tentèrent de réaliser l'alliance étroite des études profanes et d'une instruction religieuse chrétienne, et de même qu'il avait utilisé l'humanisme dans ses écoles, ils se servirent du cartésianisme pour réformer l'enseignement dans les leurs ; comme lui, et en raison des temps plus que lui, ils associèrent dans une union bâtarde des méthodes d'instruction propres à développer l'indépendance d'esprit à un système d'éducation dont le but était la piété docile ; et c'est dans cette commune contradiction interne qu'il faut chercher la raison des ressemblances constatées non sans quelque étonnement par M. Bourchenin entre les institutions calvinistes et les collèges oratoriens et jansénistes.

C'est à la lumière des nombreux documents réunis par l'auteur que nous sommes arrivé à ces conclusions qui auraient été certainement les siennes, s'il n'était parti de l'idée préconçue qu'il importait à la gloire de l'Église réformée de France d'avoir eu une pédagogie propre, déduite des principes de sa foi. Mais cette idée, fausse (ainsi que nous croyons l'avoir démontré), ressemble à ces petits travers qui font l'originalité d'une personne d'ailleurs irréprochable : elle donne de la vie à tout son ouvrage sans lui rien enlever de sa valeur historique. Aussi formons-nous le vœu en terminant que M. D. Bourchenin continue, avec la même sûreté d'érudition, des études aussi consciencieux dans un domaine qui lui est si familier.

Franck D'ARVERT.

(1) G. Dumesnil, *la Pédagogie révolutionnaire*, p. 26.

DE
L'ENSEIGNEMENT DU DROIT
DANS LES UNIVERSITÉS ALLEMANDES (1)

V

De tous les problèmes pédagogiques, le plus difficile peut-être est l'organisation des examens ; c'est d'elle que dépend en grande partie la manière dont travaillent élèves et professeurs. Le rôle que jouent les examens dans la vie universitaire allemande ne peut être comparé à celui qu'ils jouent dans la nôtre. Le principe de la liberté d'apprendre laissé à l'étudiant a pour conséquence nécessaire l'absence aussi complète que possible d'examens. Il faut, dit-on, permettre à l'étudiant de choisir ses maîtres, ses leçons, sa méthode, sans le menacer perpétuellement de la perspective d'un examen, si l'on veut qu'il se passionne pour des études de son goût, sans souci des futurs examinateurs. Le jeune homme de vingt ans qu'on traite comme un enfant sans s'inquiéter de la nature de son esprit et de ses aptitudes ne s'intéressera pas à des études qu'il n'aura pas choisies. L'examen peut être une bonne chose pour les mauvais élèves, car il est le stimulant nécessaire sans lequel ils ne travailleraient guère. Mais c'est un dérangement nuisible pour les élèves laborieux et intelligents. Cette mise en coupe réglée du travail les oblige d'une façon malheureuse à étudier avec un soin égal toutes les parties d'un programme toujours trop vaste, pour qu'ils puissent concentrer leur effort sur telle ou telle branche d'études vers laquelle ils se sentent attirés ; ils sont condamnés à rester trop longtemps superficiels, et n'ont la liberté de se spécialiser qu'à une époque où l'esprit a déjà perdu sa vigueur première.

L'examen, ajoute-t-on, n'est d'ailleurs qu'un moyen de contrôle superficiel. Est-il même démontré que ce soit une excitation sérieuse au travail? En Autriche, les étudiants travaillaient géné-

(1) Voir les numéros du 15 mai et du 15 juin.

ralement fort peu sous le régime des examens nombreux; les études s'y sont relevées depuis 1850, époque où ce régime a disparu. Ce qui prouve bien que, même avec des examens nombreux, on peut avoir des études faibles et des étudiants qui ne travaillent pas. Et puis, quelle charge, quel ennui, quelle perte de temps pour les professeurs, surtout dans les grandes Universités. Les Facultés ne sont point faites pour conférer des grades, surtout des grades professionnels. Elles doivent se tenir en garde contre une tendance dangereuse à se transformer en écoles préparatoires de l'administration, de la magistrature, du barreau. Le fait qu'elles servent au recrutement d'un grand nombre d'employés de l'État doit exercer aussi peu d'influence que possible sur la nature de l'enseignement... « Une des plaies de notre époque, disait Jacob Grimm, est l'accumulation d'examens par lesquels l'État croit se garantir contre l'invasion de l'ignorance, et se livre à l'invasion de la médiocrité. » Fr.-A. Wolff avait déjà dit : *Perverse studere eos qui examinibus studeant. Recte studet qui sibi et vitæ.*

Il est certain que l'État, en Allemagne, tout en demandant à la Faculté de lui préparer des hommes dignes d'entrer dans les services publics, n'entend pas que toutes les études soient subordonnées à l'examen. Il veut au contraire laisser aux professeurs et aux étudiants assez de liberté pour qu'on ne puisse l'accuser de se faire le mesureur de la science. Il dit aux étudiants que s'il attache plus d'importance à certaines connaissances qu'à certaines autres, c'est qu'il est en quelque sorte forcé d'aller au plus pressé; mais il montre aussi (par l'institution des séminaires notamment) qu'il entend favoriser les études purement scientifiques; il ne manque aucune occasion d'encourager les étudiants à aimer la science pour la science, à ne pas la sacrifier à l'intérêt et la réduire à un « Brodstudium », à une étude alimentaire.

Le nombre des examens a donc été réduit le plus possible : les vieux grades de bachelier et de licencié ont disparu depuis un siècle (1); et aujourd'hui l'enseignement du droit est, comme les autres, contrôlé par deux sortes d'examens indépendants l'un de l'autre. L'un est la condition imposée par l'Université à ceux qui veulent obtenir ses grades ; l'État exige l'autre de ceux qui aspirent à ses fonctions.

L'examen proprement universitaire est le doctorat. C'est le vieil *examen rigorosum*, introduit dès le XIVe siècle et plus difficile

(1) La licence n'existe plus que dans la Faculté de théologie, où c'est encore le titre nécessaire pour professer. Le titre de docteur y est honorifique.

alors qu'aujourd'hui. Toutefois, il est devenu beaucoup plus sérieux, surtout dans quelques petites Universités, depuis les débats retentissants de 1876 provoqués par les abus du doctorat *in absentia*, mais il n'est pas indifférent néanmoins de pouvoir se dire docteur de telle ou telle Université. Le doctorat en droit est soumis dans chaque Faculté à un règlement particulier; toutes s'accordent pour exiger une dissertation imprimée et une épreuve orale. Voici les quatre conditions requises dans la Faculté de droit de Berlin :

1° Présentation d'une dissertation scientifique dont on affirme être l'auteur;

2° Interprétation par écrit d'un texte de droit romain, de droit germanique et de droit canonique ;

3° Examen oral;

4° Soutenance publique de la dissertation imprimée et des thèses qui y sont annexées.

C'est après que la dissertation a été jugée suffisante que la Faculté choisit les trois textes qui doivent faire l'objet d'une interprétation écrite (la Faculté peut imposer l'emploi du latin). Il est permis au candidat de se faire indiquer à ses risques et périls les textes qu'il aura à interpréter, avant de savoir quel accueil a été fait à sa dissertation. On n'est pas très exigeant. Ces dissertations ont rarement une véritable valeur et m'ont paru inférieures en général à nos thèses de doctorat.

La dissertation et les interprétations de texte une fois approuvées, le candidat subit l'examen oral. C'est l'épreuve la plus sérieuse. Elle dure de 3 à 4 heures et doit avoir lieu devant toute la Faculté : la plupart des membres y assistent effectivement. Il y a quatre notes : *Summa cum laude, magna cum laude, cum laude, rite.* Le candidat, s'il est reçu, fait imprimer à ses frais sa dissertation, en y ajoutant son *curriculum vitæ.* Et quelques semaines après a lieu la soutenance publique que suit immédiatement la *promotio.*

Cette soutenance, qui a lieu en allemand aujourd'hui, est une affaire de pure forme (1). Les choses se passent avec solennité dans la grande salle, l'*Aula.* Un seul professeur, le doyen ou son délégué, est présent. Vis-à-vis du candidat prennent place trois *Opponenten.* Chacun d'eux pose une objection et, après une discussion insignifiante, ne manque jamais de se déclarer vaincu. Le candidat s'adresse ensuite à l'assistance : toute personne présente

(1) On a cru pouvoir la supprimer à Leipzig sans inconvénient.

a le droit de poser des objections, mais il surgit rarement un contradicteur (1). Vient alors la *promotio :* le doyen fait un petit éloge du candidat et lui fait prêter serment. Ce serment définit en quelque sorte le rôle élevé du docteur qui s'engage à prêter l'appui de sa science également au riche et au pauvre, à n'en faire usage que d'après sa conscience et conformément à l'équité, à diriger toutes ses actions *ad majorem Dei gloriam, ad promovendam justitiam, communem utilitatem et reipublicæ conservationem.* Le doyen adresse une nouvelle allocution au candidat, le fait monter dans la chaire, et lui remet le diplôme en proclamant sa dignité nouvelle.

Les droits à payer sont toujours assez élevés, et sont un obstacle pour bien des étudiants pauvres. A Berlin, ils s'élèvent à 355 marks, dont 170 doivent être versés avant l'examen oral et 185 avant l'acte final de la *promotio.* A Gœttingue, ils atteignent 459 marks ; à Halle, 500.

Le doctorat en droit est en Allemagne bien moins qu'en France, un grade professionnel et pratique (2). Il a une valeur plutôt scientifique et atteste bien moins un ensemble de connaissances, qu'une érudition spéciale et une certaine formation de l'esprit.

(1) C'est un honneur que fait quelquefois un professeur à un de ses élèves de de venir assister à la soutenance et surtout de lui poser une objection, en s'avouant, selon l'usage, après une courte discussion, vaincu par lui.

(2) Le nombre des promotions au grade de docteur en droit, est très peu considérable (sauf exception pour la Faculté de Göttingue, qui jouit d'une réputation de bienveillance particulière). Voici, pour les trois dernières années, le nombre des promotions dans les Universités prussiennes :

	1881-82	1882-83	1883-84
Kœnigsberg	0	0	?
Berlin	1	6	4
Greifswald	1	0	3
Breslau	5	3	?
Halle	0	1	0
Kiel	2	1	0
Gœttingue	83	74	?
Marbourg	0	0	0
Bonn	3	0	0

Dans les autres Facultés, le nombre des promotions est très différent ; dans la Faculté de théologie, le titre de docteur est une rareté ; dans la Faculté de médecine au contraire, c'est la majorité des étudiants qui le prennent. Dans la Faculté de philosophie, le nombre des promotions est aujourd'hui assez considérable. Voici, pour la dernière année, la statistique de l'Université de Berlin :

Faculté de théologie.	Semestre d'hiver 1883-84 : 530 étudiants. Semestre d'été 1884 : 503 étudiants.	0 promotion.
Faculté de droit.	Semestre d'hiver 1883-84 : 1,261 étudiants. Semestre d'été 1884 : 964 étudiants.	4 promotions.
Faculté de médecine.	Semestre d'hiver 1883-84 : 898 étudiants. Semestre d'été 1884 : 924 étudiants.	87 promotions.
Faculté de philosophie.	Semestre d'hiver 1883-84 : 1,946 étudiants. Semestre d'été 1883 : 1,763 étudiants.	56 promotions.

On ne cherche, dans cet examen, ni la variété ni la souplesse qu'on exige aujourd'hui en France : l'unique épreuve orale ne peut se comparer à nos trois redoutables examens oraux, et la dissertation, la thèse comme nous disons, conserve une place relativement plus importante. Il semble qu'on soit parti de cette idée que, dans le droit le nombre des applications et des détails étant infini et les plus savants ayant toujours à apprendre, quoi qu'ils sachent, il fallait se borner à exiger du candidat la preuve qu'il est en mesure, à un moment donné, d'approfondir par lui-même une partie déterminée de la science. Tel qu'il est organisé, le doctorat a provoqué beaucoup de plaintes. Les uns trouvent que l'examen oral qui dure assez longtemps devrait être public pour que le candidat fût moins complètement à la merci des examinateurs, pour que les étudiants puissent contrôler leur impartialité et profiter eux-mêmes de l'examen. D'autres disent que le doctorat n'est trop souvent encore qu'une affaire de parade, un titre d'honneur aux yeux du monde, le droit de s'appeler « Herr Doctor », bien plus que l'entrée dans la carrière de l'enseignement. — Il faut bien reconnaître que les choses se passent un peu en famille, dans un petit cercle de savants. La soutenance est puérile, et la dissertation n'est quelquefois qu'un simple travail d'étudiant, rédigé sous l'inspiration d'un professeur (1). M. de Gossler exprimait encore dernièrement au Reichstag (séance du 1er février 1884) le vœu que les Universités se montrassent plus sévères pour l'épreuve du doctorat.

Si le diplôme de docteur est toujours le titre académique par excellence, il a perdu aujourd'hui une partie de son prix depuis qu'il n'est plus exigé pour l'admission aux carrières publiques auxquelles les examens d'État donnent seuls accès. Aujourd'hui aucun examen universitaire n'est professionnel : la disposition de la loi du 6 janvier 1840 d'après laquelle le docteur était dispensé du premier examen d'État est abrogée.

Comme leur nom l'indique, les examens d'État ne sont point l'affaire de l'Université, et en règle ils devraient avoir lieu en dehors d'elle. Il s'agit de la part du gouvernement de constater si les candidats à certaines fonctions sont aptes à en être investis, s'ils ont acquis à l'Université les connaissances théoriques générales que l'État peut exiger de ses fonctionnaires.

En Prusse, avant la loi du 6 mai 1869, le premier examen d'État

(1) Ou même acheté à prix d'argent : le fait s'est vu plus d'une fois. Voy. la circulaire du ministre Falk, du 24 mai 1876.

subi au sortir de l'Université s'appelait *Auscultator-Examen.* (Règlement du 10 décembre 1849.) C'était seulement après un an et demi de stage auprès d'un tribunal inférieur que le jeune homme était admis à l'examen *pro referendariatu.* Le reste du stage de quatre ans, soit deux ans et demi, était employé de la manière suivante : quinze mois de nouveau auprès d'un tribunal inférieur, les quinze autres auprès du ministère public, chez un avocat-avoué, et enfin près d'un tribunal supérieur (Obergericht). Après ces divers stages, le référendaire était admis au grand examen d'État ou *Assessor-Examen.*

Dans les autres États de l'Allemagne l'organisation était différente. Les événements de 1866 réunirent à la Prusse des pays comme le Hanovre, la Hesse Électorale, le duché de Nassau où il n'y avait que deux examens : l'un au début, l'autre à l'issue du stage préparatoire de quatre ans. Le système parut bon : il fut généralisé. Et d'après la loi du 6 mai 1869 les examens d'État sont réduits à deux; on les désigne habituellement par les noms de *Referendar-Examen* et de *Assessor-Examen.* L'examen *pro Auscultutara* a disparu.

Pour pouvoir se présenter au premier examen d'État, il faut avoir suivi les cours d'une Faculté de droit pendant six semestres au moins (huit en Bavière). Et de ces six semestres le candidat doit en avoir passé trois au minimum dans une Université allemande ; (il suffisait, avant la loi du 27 janvier 1877, que ce fût dans une Université où l'enseignement se donnât en allemand ; on pouvait, par conséquent, faire valablement toutes ses études dans une Université suisse ou autrichienne, ou même dans l'Université russe de Dorpat).

L'examen se passe devant une Commission qui, en principe, doit se composer non point de professeurs, mais de magistrats, d'hommes du métier; il ne peut avoir lieu que dans une ville où siège un *Oberlandesgericht* (tribunal qui correspond dans l'ordre hiérarchique à nos cours d'appel). Le règlement du 1er mai 1883 désigne à cet effet, pour la Prusse les villes de Berlin, Kœnigsberg, Stettin, Breslau, Naumburg, Kiel, Celle, Cassel, Cologne et Iéna.

La Commission se compose de trois membres : un professeur de l'Université et deux juges de l'*Oberlandesgericht.* C'est un des juges qui est président; mais s'il ne prend point part aux interrogations il faut nommer un quatrième membre. Le président doit, à moins d'empêchement grave, assister à chaque examen et participer à la délibération qui le suit.

L'étudiant qui demande à subir le premier examen d'État doit, à l'appui de sa requête, déposer :

1° Le certificat de maturité (qui lui a ouvert les portes de l'Université) ;

2° Un certificat indiquant sa situation au point de vue militaire ;

3° Les certificats de sortie des Universités où il a étudié ;

4° Un *curriculum vitæ* (en allemand), où il indique plus spécialement quelles ont été ses études et quel est l'endroit où il désire être référendaire (point important, à cause du défaut d'unité législative).

Si rien ne s'oppose à ce que la demande soit accueillie, le président doit donner un sujet de travail écrit au candidat ; celui-ci peut choisir entre le droit civil commun, le droit privé allemand, le droit commercial, le droit ecclésiastique, la procédure civile ou le droit criminel. Il a dû indiquer son choix à l'avance, en faisant sa demande. Les sujets donnés sont restreints : ce qu'on demande, c'est une petite dissertation plus ou moins érudite de 50 ou 60 pages. Le travail écrit doit être achevé dans le délai de six semaines ; le candidat doit affirmer que le travail est son œuvre personnelle, et donner la liste complète des ouvrages dont il s'est servi. — Le délai peut être prorogé par le président à deux mois ; si le candidat le laisse expirer sans déposer son travail, le président doit lui remettre un nouveau sujet dans un délai maximum de six mois. Un des membres de la Commission est chargé de la correction du travail écrit, et, à moins que ce travail ne soit d'une insuffisance manifeste, le principe est de laisser arriver le candidat à l'examen oral.

Cette épreuve, qui forme la seconde partie du *Referendar-Examen*, n'est publique en Prusse que dans la mesure ou le président le permet ; ordinairement à Berlin on autorise les étudiants qui sont dans leur cinquième semestre d'études à y assister. Le candidat doit se tenir prêt à répondre sur les matières suivantes : droit naturel, institutions et histoire du droit romain, pandectes, histoire du droit allemand, droit privé allemand, droit ecclésiastique, droit féodal, droit des gens européen, droit constitutionnel allemand, droit criminel, droit privé prussien, procédure civile commune et prussienne, procédure criminelle commune et prussienne, éléments des sciences politiques, et enfin, pour les candidats qui veulent être placés dans les provinces rhénanes, droit et procédure en vigueur dans ces contrées (décret du 5 décembre 1864).

Les choses se passent avec solennité dans une des salles du Palais de justice. La séance dure environ cinq heures, mais avec une interruption assez longue. Les candidats (en habit noir) sont interrogés par séries de six au maximum; et pour éviter les inconvénients de ce système qui permet à un candidat de se croire victime du voisinage de tel ou tel autre, ou de se plaindre qu'après la série des questions faciles adressées aux premiers, l'interrogateur n'arrive aux derniers qu'en creusant davantage, on interroge sans suivre d'ordre, en passant souvent de l'un à l'autre et en variant beaucoup les questions. La séance dure assez longtemps pour qu'on puisse équitablement apprécier la valeur des candidats. Les questions que j'ai vu poser à Berlin étaient assez simples, et quoique les candidats répondissent assez mal, j'ai trouvé les examinateurs d'une extrême politesse et d'une bienveillance inaltérable. Le droit romain joue le rôle principal dans l'interrogatoire. Souvent, on prie le candidat d'ouvrir le *Digeste,* d'expliquer un texte désigné, et de présenter un petit commentaire. Mais plus souvent encore on quitte le terrain de l'exégèse pour se tenir sur celui des généralités. Voici quelques exemples des questions qui sont posées :

Quels sont les modes de constitution de la dot; quels sont les pouvoirs du mari sur les biens dotaux; ce qu'est le système dotal dans le droit allemand actuel.

Qu'est-ce que le *Miroir de Saxe?* Pouvoirs du mari sur la dot au moyen âge. Qu'est-ce que le *Morgengabe?* — Origines de l'indépendance communale. Qu'est-ce que le *Stadtgraf,* et le *Gaugraf?*

Qu'est-ce que l'excommunication. Excommunications majeure et mineure. Conséquences de chacune d'elles. Cas d'excommunition *ipso jure.* — De la censure. Pouvoirs du confesseur.

Comment s'engage un procès. Des délais. De la procédure sommaire. Organisation et compétence des *Amtsgerichte.* Modes d'exécution des jugements.

Qu'appelle-t-on corps diplomatique? Légats, nonces et internonces. Règles de préséance, compétence des consuls.

Organisation du *Bundesrath :* son rôle dans la confection des lois. Loi du 22 mars 1881, sur l'organisation provinciale. La noblesse depuis 1806; principaux privilèges juridiques des maisons princières.

Des différentes Sociétés commerciales. Des Sociétés par actions; leur organisation actuelle. (Loi du 18 juillet 1884).

Des impôts directs; du papier-monnaie; des banques, etc...

L'ensemble de l'examen est apprécié par les notes : *Vorzüglich* (excellent), *gut* (bon), *ausreichend* (suffisant).

En Saxe, les choses se passent d'une autre manière (1). L'État y a, comme en France, confié au corps enseignant lui-même le droit de faire passer les examens. La Commission nommée par le ministre de l'instruction publique se compose exclusivement de professeurs, auxquels est adjoint, mais avec un simple rôle de surveillance, un commissaire du gouvernement; et encore sa présence n'est-elle pas nécessaire à la validité de l'examen. L'examen porte sur toutes les branches du droit, plus spécialement sur l'histoire du droit romain, les pandectes, l'histoire du droit allemand, le droit privé allemand, avec le droit commercial et le droit des changes, le droit privé saxon, le droit constitutionnel allemand et saxon, le droit ecclésiastique, le droit pénal, la procédure civile, la procédure pénale, la philosophie du droit; et enfin l'économie politique et le droit administratif. L'examen comprend, comme en Prusse, une épreuve écrite et une épreuve orale. L'épreuve écrite se compose de trois travaux faits à huis clos (unter Clausur) dans l'espace de six heures sous la surveillance d'un employé (2). L'un de ces travaux doit être le commentaire d'un texte pris dans le *Corpus juris civilis,* avec un exposé des principes de droit qui s'y réfèrent. Les deux autres sont choisis parmi les autres branches de la science; l'un d'eux peut être un sujet d'économie politique. Les étudiants n'ont à leur disposition d'autres instruments de travail que le *Corpus juris civilis,* le *Corpus juris canonici* et les Codes dont l'emploi a été autorisé par la Commission. Toute tentative de communication, tout emploi de livres non autorisés entraîne l'exclusion. Il y a deux sessions chaque année, une en hiver, l'autre en été. Je dois à l'obligeance de M. Windscheid, président de la Commission, l'indication des sujets proposés pendant les six derniers semestres :

Semestre d'été 1884. — *Exegeticum.* Traduire et commenter le fragment 3, *pro dote,* 41, 9; exposer les principes qui y sont appliqués sur le mandat et l'*usucapion.*

Sujet de droit criminel. — De l'exposition d'après le droit

(1) Une organisation analogue existe en Bavière et dans d'autres parties de l'Allemagne. A Giessen (Hesse-Darmstadt), la Commission est composée exclusivement de professeurs toujours présidés par le doyen.

(2) Autrefois il y avait 5 compositions. L'appréciation de la valeur du candidat était assurément plus exacte. Mais c'était une lourde charge pour les correcteurs. Les professeurs de Leipzig ont, même encore aujourd'hui, un gros surcroît de travail comparativement à ceux des Universités prussiennes. Les professeurs ordinaires faisant seuls partie de la Commission, on demande l'adjonction des privat-docenten au moins pour la correction des copies.

commun actuel, et en particulier de ses rapports avec les crimes contre les personnes, la vie, la liberté.

Sujet de droit administratif. — Organisation générale des fonctionnaires de l'ordre administratif en Allemagne; appréciation du système de l'autonomie et des charges honorifiques.

Semestre d'hiver 1883-84. — *Exegeticum.* Traduire et commenter la loi 24 : *si ego hac mente... Dig. de negot. gestis,* 3, 5, en indiquant les principes sur la représentation dans les affaires juridiques en droit romain et dans le droit actuel.

Droit privé allemand. — Principe du droit hypothécaire moderne.

Procédure civile. — Théorie de l'intervention accessoire d'après le Code de procédure civile.

Semestre d'été 1883. — *Exegeticum.* Traduire et commenter la loi 14, §§, 2 et 3, *Dig. de Except. rei judicatæ,* 44, 2. Comment elle sert à différencier la propriété et la possession.

Droit privé saxon. — Les divers degrés de fautes reconnus par le Code civil saxon. De quelle faute répondent le locataire, l'emprunteur, le dépositaire, le commissionnaire, l'associé pour les affaires de la société, le mari en ce qui concerne la dot de sa femme et l'usufruitier.

Économie politique. — Que faut-il entendre scientifiquement par excès de population? Par quels moyens l'État peut-il le combattre.

Semestre d'hiver 1882-83. — *Exegeticum.* Traduire et commenter la loi 67, *Dig. de rei vindicatione,* 6, 1 : Définir le trésor, indiquer à qui il doit appartenir; — 2° traduire et commenter la loi 13, § 4, *Dig. Locati conducti,* 19, 2. Principes de la loi Aquilia sur les blessures corporelles faites à un homme libre.

Sujets de droit allemand. — histoire du droit de gage en matière immobilière. — Origine de la noblesse actuelle.

Sujets de droit pénal. — La tentative et la complicité; leurs différences et leurs ressemblances. — La protection d'un crime (*Begünstigung*) comparée à la participation.

Semestre d'été 1882. — *Exegeticum.* Traduire la loi 17, *Dig.*, 18, 6. Exposer les principes du droit romain sur la transmission de la propriété et la garantie en matière de vente.

Procédure civile. — Théorie de la délation du serment d'après le Code de procédure civile de l'Empire.

Droit administratif. — Principes fondamentaux du droit industriel d'après le Code industriel de l'Empire.

Semestre d'hiver 1881-1882. — *Exegeticum.* Traduire et com-

menter la loi 25, *Dig., de Donationibus,* 39,5. Indiquer les éléments constitutifs d'une donation.

Droit de mariage. — Histoire des règles qui ont régi la célébration du mariage.

Droit saxon. — En quoi le Code civil saxon s'écarte-t-il du droit commun en ce qui concerne la différence entre les testaments et les codicilles, et quelles sont les conséquences de cette divergence?

Deux des membres de la Commission sont chargés de lire et d'apprécier chaque composition. On choisit pour premier *Referent* un spécialiste. Les autres ne font guère que donner leur avis. Si les travaux d'un candidat sont mauvais et que la Commission, à la majorité des deux tiers, le juge incapable de passer un examen oral satisfaisant, il doit être écarté.

L'examen oral se passe avec solennité dans la grande salle du *Collegium juridicum.* Trois candidats seulement sont interrogés simultanément. Les questions sont analogues à celles qu'on pose à Berlin, un peu plus difficiles peut-être, plus théoriques surtout. J'ai trouvé les réponses généralement meilleures. L'ensemble de l'examen est apprécié par les notes : *ausgezeichnet* (excellent) *sehr gut* (très bon), *gut* (bon) et *genügend* (passable).

L'épreuve écrite et l'examen oral ont à peu près la même valeur. A Leipzig, on tend à donner à ce dernier un peu plus d'importance. D'après ce qui m'a été dit, j'ai lieu de croire qu'on voit plus souvent en Allemagne qu'en France un candidat, refusé une première fois, se présenter de nouveau fort bien préparé.

Auquel des deux systèmes, prussien ou saxon, faut-il donner la préférence? En ce qui concerne l'épreuve écrite, je crois qu'il est permis de préférer l'organisation prussienne qui se rapproche davantage des conditions normales du travail ordinaire, qui force l'étudiant à approfondir un sujet et à faire connaissance avec les ouvrages les meilleurs et les plus détaillés qui existent sur la matière. Et les compositions n'étant jamais imprimées, il n'y a pas à craindre, comme pour nos thèses de licence autrefois, que l'étudiant copie purement et simplement le travail d'un de ses devanciers. Avec le système saxon, l'étudiant, obligé de se tenir prêt sur toutes les branches principales de la science, ne consultera que des manuels ou des livres élémentaires, et fera jouer à sa mémoire le grand rôle dans sa préparation.

En ce qui concerne l'épreuve orale, je n'hésite point à préférer le système saxon. L'idée de faire interroger par des juges peut paraître séduisante. Mais on ne peut nier que les professeurs ne

soient de meilleurs examinateurs que ces derniers. Est-il bon que l'étudiant qui a reçu une éducation surtout théorique, soit interrogé par des praticiens? Si ceux-ci restent sur leur terrain propre, l'étudiant, même le meilleur, pourra se trouver fort embarrassé; s'ils posent des questions théoriques, la compétence leur fait souvent défaut. On s'aperçoit quelquefois qu'ils ne sont pas très au courant des progrès de la science, qu'ils ont préparé eux-mêmes leurs interrogations, peut-être dans ces mêmes manuels dont l'étudiant n'est que trop porté à se servir. Il arrive même parfois, m'a-t-on assuré, que l'examinateur est embarrassé par les candidats. On a reproché aussi à ces professeurs de circonstance une trop grande indulgence : il n'y a pas lieu d'en être surpris. Un magistrat doit nécessairement interroger avec moins de sévérité qu'un professeur. L'un cherche à voir dans le passé, à constater ce qui a été appris, tandis que l'autre tâche simplement de pressentir l'avenir.

Mais un principe excellent, c'est d'exiger dans les commissions composées de professeurs, la présence d'un représentant de l'État, qui n'interroge pas, n'a que voix consultative, mais dont la présence à l'examen est une garantie d'impartialité.

En cas d'échec, le jeune homme ne peut se présenter de nouveau qu'après l'expiration d'un délai fixé par la Commission, et doit prouver qu'il a continué pendant un semestre au moins l'étude du droit dans une Université. Un avis unanime de la Commission peut réduire le délai à six mois et accorder la dispense de l'examen écrit. On ne peut se représenter qu'une fois : pour pouvoir le faire encore, au cas d'un deuxième échec, il faut une permission spéciale du souverain.

L'examen terminé, le président rédige un certificat que le candidat, qui veut être nommé référendaire, adresse avec sa demande au président de l'*Oberlandesgericht* dans le ressort duquel il veut faire son temps de stage. Ce président s'assure d'abord que le candidat a des moyens d'existence pour une durée de cinq ans. Il se fait ensuite communiquer par la Commission qui a fait passer l'examen le procès-verbal de celui-ci. Sur le vu de ce procès-verbal, ou en considération de faits qui ont pu lui être révélés, il peut, sans égard à l'examen lui-même, écarter la demande de tout candidat qui lui semblerait indigne d'entrer dans la magistrature. Mention doit être faite alors dans le procès-verbal du motif d'exclusion. Mais il se peut que la demande faite pour un ressort déterminé, soit écartée seulement pour ce ressort, parce que le nombre des référendaires y est déjà si considérable qu'il

n'y a vraiment pas possibilité de donner à tous l'instruction nécessaire. Le référendaire doit prêter serment : ce jour est le point de départ du temps légal du stage.

La direction et la surveillance des référendaires appartiennent aux magistrats, aux membres du parquet, aux avocats-avoués et aux notaires, qui sont désignés à cet effet. Chacune de ces personnes doit, à l'issue du stage fait sous sa direction, adresser au président un certificat indiquant la tenue du référendaire dans le service, les travaux qu'il a effectués, ses qualités et ses défauts. Pendant leur service préparatoire, les référendaires doivent être exercés à tous les services des juges et des organes du ministère public (Staatsanwaltschaft), ainsi qu'au travail des bureaux. Une attention particulière doit être apportée aux travaux écrits qui leur sont donnés ; ils doivent assister régulièrement aux séances et s'habituer à la parole.

Les référendaires doivent faire un premier stage de six mois près d'un tribunal cantonal (Amtsgericht) pourvu de trois juges au plus, et où, s'il est possible, il n'y ait point de partage des affaires d'après leur nature, pour qu'ils puissent avoir une idée d'ensemble de la sphère d'activité d'une semblable juridiction. Pendant l'année suivante, le référendaire est occupé près d'un tribunal d'arrondissement (Landgericht), puis au parquet, chez un avocat-avoué (Rechtsanwalt) et chez un notaire. Après un nouveau stage d'un an près d'un tribunal cantonal plus important que n'était le premier, vient enfin, comme dernière étape, une station de six mois près d'une cour (Oberlandesgericht).

Le référendaire est porteur d'une sorte de livret (Geschäftsverzeichniss) destiné à conserver une trace durable de ses occupations et à mentionner les travaux qu'il a faits. Tous les mois, ce livret doit être remis par lui à ceux à qui est confiée sa direction et qui y consignent leurs observations. Voici quelles sont les rubriques de ce livret :

1° Année et mois du stage ; 2° genre du stage et nom du fonctionnaire à qui est confiée la direction du référendaire ; 3° occupation en général ; travaux en particulier ; 4° observations du fonctionnaire-directeur et du président du tribunal ; 5° remarques.

Le référendaire doit parmi les travaux écrits qu'il a faits en choisir six qui lui servent « d'actes de service ». Les membres du tribunal ou les officiers du ministère public, compétents, doivent y ajouter leur appréciation. Le temps pendant lequel le service d'un référendaire cesse par suite de maladie ou de service militaire n'entre en déduction que s'il dépasse huit semaines par

an. Mais pour simple congé on ne peut accorder plus de quatre semaines.

Après ces quatre années de stage, les référendaires qui veulent subir le grand examen d'État adressent leur demande au président de la « Justiz-Prüfungs-Commission », en indiquant qu'ils ont satisfait aux exigences des lois militaires. Le « Geschäftsverzeichniss » doit être joint à la demande (1). L'autorisation de subir l'examen est accordée par le ministre de la justice.

Le grand examen d'État se compose aussi de deux parties : une épreuve écrite et une épreuve orale. L'épreuve écrite comprend un travail théorique et un rapport fait sur un dossier. L'un et l'autre sont remis successivement par le président de la Commission au référendaire, lequel doit affirmer qu'il en est le seul auteur et qu'il ne s'est servi que des ouvrages indiqués par lui. Le travail théorique doit être fait dans le délai de six semaines. ; le rapport, dans le délai de trois semaines. Ce dernier travail doit renfermer une exposition complète et bien ordonnée des points de fait et de droit, une appréciation motivée et un projet de jugement. L'appréciation des deux travaux écrits est faite par les membres de la Commission devant lesquels le référendaire subira l'examen oral.

Cet examen, d'un caractère essentiellement pratique, se passe à huis clos devant trois membres de la Commission y compris le président. L'interrogatoire est précédé d'un petit exposé oral fait d'après un dossier remis trois jours à l'avance au candidat. Six référendaires au plus sont interrogés simultanément. Les notes « passable, bon, excellent » sont accordées à la majorité et d'après l'impression produite par les deux parties de l'épreuve (2). Les référendaires qui ont échoué sont obligés de faire un nouveau stage dont la Commission fixe la durée. Ils ne peuvent se présenter de nouveau qu'une seule fois. La Commission peut (mais il faut l'unanimité) dispenser le candidat des parties de l'examen (travail écrit, rapport, ou examen oral) qui lui ont semblé suffisantes.

Tout ce que je viens de dire se réfère au recrutement de la

(1) L'origine de la « Justiz Prüfungs-Commission », remonte à Frédéric le Grand (12 novembre 1755). Elle se compose actuellement d'un président et de six membres, tous conseillers du ministère (vortragende ministerial-Räthe).

Il est nécessaire de subir le grand examen d'État pour devenir juge, notaire, avocat-avoué, ou organe du ministère public (Staatsanwalt).

(2) Sur les 720 candidats qui ont été examinés à Berlin en 1884, 135 ont échoué, 538 ont obtenu la note « passable », 47 la note « bon ». On a remarqué que ces derniers appartenaient surtout aux provinces, où le droit romain est encore le droit commun.

magistrature. Les jeunes gens qui se destinent aux carrières administratives doivent subir d'abord le premier examen d'État. Puis ils font deux années de stage auprès des tribunaux. Après quoi, sur un certificat favorable des fonctionnaires qui les ont dirigés, ils quittent la direction de la justice pour entrer dans celle de l'intérieur et sont nommés *Regierungs-Referendar* par les présidents des ressorts dans lesquels ils désirent être occupés.

Le *Regierungs-Referendar* fait pendant deux ans des stages près des diverses autorités administratives dans chacune des trois sections suivantes : questions de souveraineté de l'État et de police; affaires ecclésiastiques et scolaires; impôts directs, domaines et forêts; puis près du Landrath (administrateur du Kreis, qui est la subdivision du Bezirk), près du bourgmestre d'une ville de dix à vingt mille habitants, et près du tribunal administratif de régence. Après ces divers stages, il est admis au grand examen d'État devant la « Commission d'examen pour les hauts emplois administratifs ».

Cet examen comprend aussi une épreuve écrite et une épreuve orale et porte sur le droit privé et public prussien et spécialement sur le droit constitutionnel et le droit administratif, ainsi que sur l'économie politique et la science financière. L'épreuve écrite consiste en deux dissertations qui doivent être faites dans un délai de six semaines chacune. (Ce délai peut être, pour motifs graves, porté par le président à deux mois.) Si ces deux travaux sont jugés insuffisants, le candidat doit faire un stage supplémentaire de six à neuf mois; si une seule de ces compositions est trouvée mauvaise, le candidat doit en faire une nouvelle qui lui vaudrait, si elle était encore insuffisante, un renvoi auprès d'une administration. A l'examen oral que subissent quatre référendaires au maximum à la fois se joint un exposé sur pièces remises trois jours à l'avance au candidat. Un échec à l'examen oral motive un stage supplémentaire de six mois; on ne peut se représenter qu'une fois seulement.

Le *Regierungs-Referendar* qui passe l'examen avec succès est nommé *Regierungs-Assessor* par le ministre de l'intérieur et par celui des finances; il peut aspirer à une place dans les hauts services administratifs (loi du 11 mars 1879, et règlement du 29 mai 1879) (1).

(1) Aux termes de la loi du 11 mars 1879, § 9, le grand examen d'État pour les hauts emplois administratifs est nécessaire pour les fonctions dites « d'administration directe » (*directe Staatsverwaltung*). Ces fonctions sont :

1° Celles de chef de section ou membre d'une régence (*Regierungsbezirk*) ;

Les présidents des différentes commissions doivent, au commencement de chaque année, rédiger un rapport d'ensemble sur les examens qui ont eu lieu dans l'année qui vient de s'écouler.

Il m'a semblé utile de décrire avec quelques détails l'organisation de ce noviciat dans les carrières judiciaire et administrative, car il se lie intimement à l'étude du droit, et est une sorte de complément de l'enseignement universitaire. Les dispositions très précises du règlement du 1er mai 1883 que je viens d'analyser et qui reproduit une partie de la loi du 6 mai 1869 paraissent exercer une influence heureuse sur la formation des jeunes praticiens. Le nombre considérable des candidats permet aux Commissions (auxquelles cependant on reproche encore trop d'indulgence) de faire preuve de sévérité sans qu'il y ait à craindre pénurie. Le nombre des demandes pour le grand examen d'État adressées à la *Justiz Prüfungs Commission* (malgré une légère diminution en 1883) est en progression constante, comme le montrent les chiffres suivants :

1878, 470 demandes; 1879, 542; 1880, 597; 1881, 705; 1882, 709; 1883, 676; 1884, 814.

Cet état de choses aboutit aux deux conséquences suivantes :

1° Les candidats ne subissent l'examen que fort longtemps après qu'ils en ont fait la demande. Ainsi, au 1er janvier 1884, il restait 526 candidats des années précédentes à examiner, ce qui a porté pour 1884 le chiffre total des candidats à 1,340 (dont 194 seulement demandaient pour la seconde fois à subir l'examen). De ces

2° Celles d'assistant des présidents de provinces ou des présidents de régence ;

3° Celles de membres du tribunal administratif supérieur et des tribunaux administratifs de régence, dans les proportions déterminées par la loi.

Il y a en Prusse 3 catégories de tribunaux administratifs : tribunal administratif de cercle (*kreis*) ; tribunal administratif de régence ; tribunal administratif supérieur, unique pour toute la Prusse (loi du 2 août 1880). Ce dernier se compose d'un président, de plusieurs présidents de chambre, et du nombre nécessaire de conseillers, la moitié doit avoir subi l'examen de *Regierungs-Assessor*, l'autre moitié celui de *Justiz-Assessor*. — Le tribunal administratif de régence se compose de cinq membres : deux au moins doivent avoir subi le second examen d'État, l'un pour la carrière judiciaire, l'autre pour la carrière administrative. — Quant au tribunal administratif de cercle, le titre de *Regierungs-Assessor* n'est point requis pour en faire partie.

Il est à craindre que le grand nombre de candidats aux examens d'État, n'entraîne une dépréciation dans la valeur du titre d'*Assessor* : c'est ce qui est arrivé chez nous pour le diplôme de licencié en droit, exigé aujourd'hui pour un si grand nombre de places. Déjà, le titre d'*Assessor* est presque indispensable pour certaines situations, comme celle de *Landrath* (personnage comparable à un sous-préfet). Novelle du 19 mars 1881. Dans une régence d'importance moyenne (600,000 hab. environ), il y a bien une trentaine de fonctionnaires qui ont subi le grand examen d'État pour la carrière administrative.

1,340 candidats, 602 restaient encore à examiner au 1er janvier 1885.

2° Il faut attendre très longtemps pour obtenir, après qu'on a subi le grand examen d'État, l'une des places auxquelles il donne droit. Ainsi, en Prusse, au 1er janvier 1884, il n'y avait encore que 46 des assesseurs nommés en 1882 qui étaient placés. A cette même date, 828 assesseurs attendaient une place. C'est au plus tôt deux ans après le grand examen d'État, qu'on peut espérer une place de juge (amtsrichter) dans une ville un peu agréable. On peut calculer aisément qu'un jeune homme qui se destine aux carrières judiciaires, entrant à l'Université à dix-neuf ou vingt ans, ne doit pas compter sur une place rétribuée avant l'âge de vingt-neuf ans (1).

La surabondance des référendaires est encore plus considérable. A la fin de 1883, leur nombre était de 3,937 pour la Prusse. On peut l'évaluer à 6,000 pour toute l'Allemagne : il a triplé en moins de vingt ans (2). Cette surabondance en retardant outre mesure l'entrée dans la carrière judiciaire, détermine beaucoup de jeunes gens, qui eussent été cependant d'excellentes recrues,

(1) Une semblable organisation assure le recrutement de la magistrature dans les classes aisées de la population. Dans plusieurs États (mais pas en Prusse), l'assesseur a déjà un petit traitement.

(2) Il y avait en Prusse :

1869 :	1491 référendaires		
Période 1870-1875 :	1734	—	en moyenne
— 1876-1880 :	2971	—	—
— 1881 :	3590	—	—
— 1883 :	3937	—	—

Le *Jahrbuch der deutschen Gerichtsverfassung* pour l'année 1883 donne sur l'encombrement des carrières juridiques les renseignements suivants :

Au 1er juillet 1883, il y avait pour toute l'Allemagne 5,332 jeunes gens ayant subi le premier examen d'État, et 1,265 ayant subi le second : au total 6,597 candidats non placés. Or, il y a en Allemagne 7,022 places de juges (de toute catégorie), 533 places de *Staatsanwalt* (ministère public), 4,342 places de *Rechtsanwalt* (avocat-avoué), soit 11,897. Le nombre moyen des années de service paraît être d'au moins 30. C'est donc 400 places au plus qui deviennent disponibles chaque année dans les carrières judiciaires.

C'est en Prusse surtout que l'encombrement devient inquiétant : à cette même date du 1er juillet 1883, il y avait 3,932 référendaires et 806 assesseurs, ensemble 4,738 candidats. Le nombre des places de juge et de *Staatsanwalt* est de 4,200, dont 152 seulement ont été vacantes du 1er juillet 1882 au 1er juillet 1883 ! Dans l'Allemagne du Sud, particulièrement en Bavière, et dans le Würtemberg, les chances d'avancement sont meilleures.

Il est certain néanmoins qu'il y a aujourd'hui, autour des fonctions élevées de la magistrature ou de l'administration, un trop grand nombre de concurrents, et par suite une accumulation de capital intellectuel qui ne trouve pas aisément son emploi.

à renoncer à la carrière qu'ils ambitionnaient (1); mais elle ne paraît pas correspondre jusqu'ici, comme on pourrait le supposer, à une sévérité beaucoup plus grande des examinateurs; les chiffres suivants en sont la preuve :

ANNÉES.	PREMIER EXAMEN D'ÉTAT.		DEUXIÈME EXAMEN D'ÉTAT.	
	Candidats examinés.	Proportion des échecs.	Candidats examinés.	Proportion des échecs.
1866-1870	»	»	197	21.8 °/₀
1871-1875	»	»	250	9.2 °/₀
1876-1880	1550	16 °/₀	404	12.3 °/₀
1881.	1479	20 °/₀	596	15.6 °/₀
1882.	1491	19 °/₀	659	14 °/₀
1884	»	»	720	18.7 °/₀

La tendance actuelle est de se montrer plus sévère pour le premier examen que pour le second (2).

Georges BLONDEL.

Docteur en droit, agrégé d'histoire.

(*A suivre.*)

(1) Ils se dirigent surtout vers le service des postes et télégraphes, des chemins de fer, du commissariat de marine, de divers ministères, etc...

(2) Le *Jahrbuch der deutschen Gerichtsverfassung* pour 1883 donne la statistique du nombre des examens qui ont eu lieu pendant les trois années 1880-81-82. Pendant ces trois années 4,520 candidats se sont présentés au premier examen d'État; 3,700 ont réussi, 820 (18 p. 100) ont échoué. Pour la Prusse seulement il y avait 3,185 candidats, dont 618 (19,6 p. 100) ont échoué.

Le second examen d'État a été subi par 2,467 candidats, dont 338 (13, 7 p. 100) n'ont pas réussi. (En Prusse, sur 1,717 candidats, 298 échecs, 17,3 p. 100.) C'est en Bavière et en Würtemberg que le second examen d'État paraît le plus facile; en Bavière, il n'y a eu qu'un seul échec sur 228 examens; en Würtemberg, les 61 candidats ont tous réussi.

Cf. *Zeitung für das hohere Unterrichtswesen Deutschlands* du 1er août 1884, et *Jurtizministerialblatt*, 1885, nos 6 et 7.

LA
RÉFORME DES BACCALAURÉATS

RÉPONSE DE LA FACULTÉ DE DROIT DE PARIS

AU QUESTIONNAIRE ANNEXÉ A LA CIRCULAIRE MINISTÉRIELLE
DU 10 FÉVRIER 1885 (1)

Les questions posées par la circulaire du 10 février 1885 peuvent être ramenées aux trois points suivants :

1° *Les baccalauréats doivent-ils être maintenus?*
2° *S'ils sont maintenus, faut-il en modifier la constitution?*
3° *Dans la même hypothèse, faut-il en modifier le régime?*

§ Ier. — MAINTIEN OU SUPPRESSION DES BACCALAURÉATS

La Faculté n'éprouve à cet égard aucune hésitation ; elle se prononce fermement pour le maintien des baccalauréats.

Les baccalauréats ont pour but de donner une sanction aux études de l'enseignement secondaire classique considérées comme indispensables au maintien d'une bonne culture intellectuelle dans le pays. Les diplômes constatent que ces études ont été bien faites. Ils attestent chez celui qui les a obtenus l'aptitude à faire les études de l'enseignement supérieur. Ils jouent en outre un rôle utile en assurant à divers services publics et aux professions libérales, soit directement, soit par l'intermédiaire des Facultés et des Écoles spéciales, un personnel composé d'hommes ayant à la base de leur éducation professionnelle une bonne éducation générale de l'esprit.

A ces divers points de vue, des examens spéciaux placés à l'entrée des Facultés et des carrières publiques ne sauraient remplacer utilement les baccalauréats. — A l'entrée des carrières publiques, on ne conçoit ces examens spéciaux que comme ayant pour matière, au moins principale, les connaissances techniques plus particulièrement exigées par la carrière qu'ils doivent ouvrir aux candidats. Il serait chimérique d'espérer qu'il y serait fait une place suffisante à la justification de cette culture générale si précieuse qui doit être le fruit de l'instruction classique. La substitution de ces examens au baccalauréat aurait pour conséquence certaine d'entraîner dans des proportions notables l'abandon des classes supérieures des lycées et collèges pour la recherche de la préparation plus

(1) L'étude provoquée par cette circulaire a été faite par une commission composée de MM. Labbé, Bufnoir et Jalabert. Le présent rapport, rédigé par M. Bufnoir, a été adopté par la Faculté dans sa séance du 20 avril 1885.

prompte et plus directe des examens de carrière, et cela au grand dommage des services publics eux-mêmes qui verraient fatalement s'abaisser la valeur intellectuelle de leurs agents.

Il est permis de signaler à l'appui de cette observation l'influence fâcheuse qu'exercent sur l'organisation même de l'enseignement secondaire les concours spéciaux d'admission aux grandes Écoles du gouvernement. Pour répondre aux exigences des programmes de ces concours combinés avec la limite d'âge imposée aux candidats, on en est arrivé à autoriser, sinon à inviter une partie considérable de la population scolaire des lycées et collèges à déserter les classes d'humanités, c'est-à-dire les études générales, celles qui sont les plus fécondes, pour se spécialiser prématurément dans l'étude des sciences. Encore ici a-t-on pu limiter le mal en maintenant une certaine dose d'études littéraires dans les programmes du baccalauréat ès sciences. Comment fera-t-on à l'égard des candidats aux diverses carrières publiques, quand on sera désarmé par la suppression même du baccalauréat?

A la vérité, les choses se passeraient autrement à l'entrée des Facultés, et la vigilance résolue de ces grands corps protégerait les classes supérieures de l'enseignement secondaire contre une désertion trop complète. Sans parler des Facultés des lettres et des sciences dont l'enseignement n'est que la continuation et le développement de celui des lycées, les Facultés de droit et de médecine ne manqueraient pas de continuer à exiger de leurs futurs élèves la justification d'une instruction classique de tout point équivalente à celle dont il est justifié aujourd'hui par le baccalauréat ès lettres. Mais alors on ne voit aucune utilité à déplacer l'examen, à le mettre au seuil des Écoles de droit et de médecine au lieu de le laisser à sa place naturelle, c'est-à-dire à l'issue de l'enseignement secondaire. Pourquoi aussi des examens distincts à l'entrée de chaque Faculté, si le programme pour la partie correspondant à l'instruction classique générale doit rester le même? Enfin, si l'on entend que chaque Faculté devrait constituer dans son sein le jury d'examen, c'est une idée impraticable; il faudrait forcément revenir à un jury constitué comme il peut l'être pour le baccalauréat, et alors on aurait la même chose sous une autre forme et sous un autre nom.

Pourquoi d'ailleurs cette révolution dans nos habitudes scolaires? Autant qu'on peut le comprendre, on reproche aux baccalauréats d'opprimer et de déprimer les études par la direction étroite et mesquine que leur imprime la préoccupation de l'examen. Le reproche paraît injuste et peu justifié dans le régime actuel des examens : il n'est plus vrai de dire, depuis les réformes les plus récentes, que l'examen n'est point fait pour les études, mais bien celles-ci pour l'examen. S'il y a encore quelque chose à faire à cet égard, la sagesse des examinateurs, à côté et en dehors des programmes, y pourvoira.

Que si l'on espère que les études classiques, affranchies des lisières de l'examen, deviendraient plus fructueuses étant plus libres et plus désintéressées, c'est une pure illusion que condamne l'expérience : l'écolier, qui est un enfant, a besoin d'être soutenu dans son travail par la perspective d'un but proposé à ses efforts. Est-il bien vrai d'ailleurs de dire que les études seront plus libres lorsque, au lieu d'un baccalauréat, elles auront à compter avec les exigences de cinq ou six baccalauréats sous forme d'examens spéciaux?

§ II. — CONSTITUTION DES BACCALAURÉATS

La constitution des baccalauréats, au sens de la circulaire du 10 février 1885, comprend l'époque et le mode de l'examen ou des examens, et la composition du jury devant lequel ils sont subis.

Dans l'état actuel, les examens pour les baccalauréats sont des examens de fin d'études ; ils sont subis devant un jury composé de membres de l'enseignement supérieur (Faculté des lettres et Faculté des sciences).

La Faculté estime que cet état de choses n'appelle aucune modification essentielle. Elle ne pense pas notamment qu'il soit utile de substituer aux examens de fin d'études une série d'examens subis au passage d'une classe à l'autre et dans l'intérieur même des établissements d'enseignement secondaire. Elle ne pense pas non plus qu'il soit bon de transporter le siège des examens de fin d'études dans l'intérieur des établissements d'enseignement secondaire en leur donnant pour juges les professeurs de ces établissements, même sous la surveillance ou la présidence d'un délégué de l'État.

Il est naturel de placer à la fin des études un examen qui a pour objet d'en constater le résultat définitif. Les examens subis à la fin de chaque classe comme condition du passage dans une classe plus élevée sont un excellent moyen de discipline scolaire; ils assurent la régularité des études sans y apporter aucun trouble, puisqu'ils s'adaptent exactement à l'enseignement. Mais ils ne font pas connaître ce qui en est resté définitivement acquis. Ils autorisent l'élève à se décharger, pour ainsi dire, à chaque halte de la route, d'une partie de son bagage jugée désormais inutile. L'examen final l'oblige, au contraire, à mesure qu'il avance dans les classes, à un travail persévérant de concentration et de reprise; il l'oblige aussi, au dernier moment, à faire en quelque sorte la revue de ses forces et à donner à ses connaissances un classement d'ensemble qui n'est pas sans profit pour l'esprit. Donc, en tout cas, la série des examens de passage devrait être couronnée par un examen final auquel il serait difficile de donner moins d'étendue qu'aux examens actuels de fin d'études. Fatalement ce serait le seul sérieux, et les examens de passage n'auraient guère plus de valeur qu'ils n'en ont dans le régime existant, où d'ailleurs ils peuvent jouer un rôle utile si on parvient à les employer avec la fermeté désirable.

Il est vrai que le système des examens de fin d'année ou de passage existe dans l'enseignement supérieur pour les Facultés de droit et de médecine. Mais ici ce système, qu'on a d'ailleurs critiqué à certains points de vue étrangers à la question que nous discutons, ce système, disons-nous, est imposé comme le seul moyen d'action que puissent avoir ces Facultés pour obliger leurs étudiants à un travail régulier. Il faut ajouter qu'une série régulièrement coordonnée d'examens ultérieurs pour obtenir le diplôme de docteur, soit en droit, soit en médecine, vient rétablir ensuite l'unité jusque-là un peu brisée des études. S'il n'existe rien de semblable pour la licence en droit, l'inconvénient est bien atténué par le rapprochement des examens dans un espace de temps relativement court, par la plus grande maturité des esprits qui permet de mieux assurer les résultats acquis, par la nécessité surtout, pour les matières fondamentales, d'appuyer les études actuelles sur celles qui ont précédé.

Quant à la composition du jury, elle offre dans sa constitution actuelle des garanties d'indépendance et de haute impartialité qu'aucun autre régime ne présenterait au même degré. L'examen d'ailleurs est plus probant lorsqu'il ne risque pas d'être coulé dans le moule même de l'enseignement. Il faut tenir compte aussi de l'influence salutaire qu'exerce sur les écoliers la perspective de ce tribunal où ils ne doivent pas s'attendre à rencontrer des visages familiers. L'examen ayant pour siège l'intérieur des établissements d'enseignement secondaire et pour juges les professeurs de ces établissements, ne présenterait pas les mêmes avantages à ces divers points de vue et risquerait de laisser les jurys désarmés devant certaines influences et involontairement dominés par des considérations personnelles dont il leur serait difficile de s'affranchir entièrement. On pense sans doute que l'épreuve serait ainsi moins aléatoire, les juges ayant pour s'éclairer la connaissance du travail antérieur des candidats; la vérité est que la valeur en serait amoindrie, car le niveau de l'examen, au lieu de s'établir d'après la force moyenne d'un grand nombre de candidats de provenances diverses, se proportionnerait à la force des études dans chaque établissement.

Le régime actuel a, d'autre part, le mérite de confier la surveillance et le contrôle de l'enseignement secondaire à ses supérieurs naturels dans la hiérarchie universitaire. On ne trouverait nulle part ailleurs des hommes mieux placés et mieux qualifiés pour le juger de haut, pour en apprécier les résultats en pleine indépendance, pour éclairer l'administration et l'opinion sur ses progrès et ses défaillances, et pour indiquer à la suite les perfectionnements ou les réformes qui peuvent être utiles.

Il y a d'ailleurs contre l'innovation proposée une objection qui paraît décisive dans l'impossibilité de conférer à tous les établissements secondaires, même à ceux-là seulement qui relèvent de l'État, le droit de délivrer eux-mêmes à leurs élèves, d'après un examen intérieur, le diplôme de bachelier. Ces diplômes auraient de la sorte une trop grande inégalité de valeur suivant leur origine. Quelles difficultés n'y aurait-il pas en outre à fixer à cet égard la condition des établissements privés? Parviendrait-on à convaincre l'opinion de l'impartialité de l'État dans les distinctions qu'il serait amené à faire entre eux? Pourrait-on leur accorder ou accorder à quelques-uns, dans le système particulier des examens de passage, les mêmes prérogatives qu'aux établissements publics sans leur demander dans une mesure plus ou moins grande le sacrifice de leur liberté de méthode? Par la force des choses on serait amené à établir des distinctions et des catégories compliquées, et ces inégalités de traitement seraient difficilement acceptées par l'opinion qui verrait une faveur dans le privilège accordé à quelques établissements seulement de juger eux-mêmes leurs élèves et les résultats de leur enseignement.

Une seule raison pourrait être alléguée pour justifier le changement proposé dans la composition du jury d'examen. C'est que le régime actuel fait peser sur les professeurs de l'enseignement supérieur une lourde tâche à laquelle ne les destine point la nature de leurs fonctions. Leur véritable mission, peut-on dire, est de donner l'enseignement dont ils ont la charge et de conférer les grades correspondant à cet enseignement. Les obliger à constater les résultats des études secondaires, c'est les condamner à une besogne ingrate qui absorbe une part considérable de leur temps au préjudice des travaux de leur chaire. Faut-il pour une telle

besogne des intruments aussi choisis? On a fait remarquer aussi que le nouveau système d'enseignement préparatoire à la licence et à l'agrégation a rendu plus laborieuses les fonctions des membres des Facultés des lettres et des sciences en même temps que les premiers ont vu s'aggraver pour eux le fardeau des examens du baccalauréat ès lettres par la division des épreuves en deux séries dont chacune forme un examen distinct. Cela peut être à considérer et il y aura lieu de chercher dans une certaine simplification des épreuves, dans la diminution du nombre des compositions écrites, les moyens d'alléger ce fardeau. Il est bon cependant de rappeler que l'institution des maîtres de conférences en a déjà diminué le poids, par une augmentation notable du personnel des Facultés. On peut encore, comme il sera dit plus loin, appeler dans les jurys d'examen, à titre d'auxiliaires, des professeurs de l'enseignement secondaire. Mais on ne saurait concéder que ce soit là une besogne que les professeurs de l'enseignement supérieur puissent considérer comme étrangère à leur mission et juger indigne d'eux. Ils remplissent au contraire leur mission naturelle en exerçant sur les études classiques un contrôle dont l'importance ne saurait être méconnue et que nul autre n'exercerait avec la même compétence et la même autorité. Comment pourraient-ils juger indigne d'eux de travailler à maintenir à un niveau convenable la culture intellectuelle des jeunes générations d'où dépendent de si grands intérêts et en particulier ceux de l'enseignement supérieur lui-même?

S'il n'y a pas de modification essentielle à introduire dans la constitution des baccalauréats, on peut cependant l'améliorer à deux points de vue.

D'abord il serait bon d'imposer une certaine durée normale d'études à partir du certificat de grammaire qui serait régulièrement délivré à l'issue de la classe de quatrième. Cela sera indispensable surtout si l'on organise dans les établissements qui relèvent de l'État de sérieux examens de passage. Il faudra en ce cas éviter que les élèves exclus ou détournés des études régulières par la fermeté de ces examens n'aillent demander à une préparation hâtive et artificielle et ne réussissent à en obtenir, malgré toute l'expérience et l'attention des examinateurs, les moyens d'arriver au diplôme plus promptement même que leurs camarades soumis au régime normal des classes.

La durée des études a d'ailleurs en soi, même quand elles sont faites mollement et médiocrement, une vertu propre qui leur fait produire des fruits plus durables que ceux qu'on pourrait attendre d'une préparation même laborieuse, mais trop rapide et trop exclusivement dirigée vers l'examen. On ne peut songer cependant à rétablir le certificat d'études, encore moins à l'étendre; mais on peut y suppléer utilement en généralisant et en imposant le certificat de grammaire qui deviendrait le point de départ d'un délai avant l'expiration duquel nul, à moins de dispenses accordées dans des conditions déterminées, ne serait admis aux examens du baccalauréat. Par ce procédé on arrêterait en outre au seuil des classes supérieures les élèves, trop nombreux, dit-on, qui ne justifieraient pas d'une connaissance suffisante de la grammaire et de l'orthographe et on donnerait une certaine sanction à l'étude au moins élémentaire de l'histoire ancienne, grecque et romaine qui ne reparaît plus, sinon très indirectement, dans les programmes du baccalauréat. Le certificat de grammaire serait du reste délivré dans la forme la plus simple, à la

suite d'un examen intérieur qui pourrait être subi dans tous les établissements d'enseignement secondaire publics ou libres sérieusement constitués, sauf à l'État à en organiser la surveillance par tels moyens qu'il lui paraîtrait bon.

En second lieu, on peut admettre dans les jurys d'examens, mais à titre d'auxiliaires seulement et en minorité, des professeurs de l'enseignement secondaire pourvus du grade de docteur ou d'agrégé. Pour les docteurs au moins ce ne serait que la consécration d'une pratique déjà établie. Cela peut être nécessaire pour venir en aide aux membres des Facultés surchargés par les examens. De plus, on introduirait ainsi dans le jury des hommes ayant plus particulièrement, en raison de leurs fonctions quotidiennes, le juste sentiment de ce que l'on peut exiger des candidats. De cette manière on parviendrait peut-être à proportionner plus exactement l'examen à la mesure de l'enseignement qu'il sanctionne sans risquer, comme il pourrait arriver avec les examens intérieurs, particulièrement dans le système des examens de passage, de le ramener à une répétition de la classe. Seulement en ce cas, pour écarter toute appréhension de partialité née de la concurrence entre les établissements publics et les établissements libres, il ne faudrait pas songer à imposer aux candidats l'obligation de subir l'examen dans un ressort académique déterminé, ce qui serait d'ailleurs d'une utilité contestable.

§ III. — DU RÉGIME DE L'EXAMEN

Deux questions, parmi celles que pose la circulaire, peuvent être rattachées à cette rubrique : celle de l'unité ou de la pluralité de diplômes d'études classiques et celle de modifications possibles dans les matières et les épreuves de l'examen.

La Faculté tient pour l'unité du diplôme d'études classiques, mais dans un sens qu'il faut préciser. Au sens de la circulaire, il s'agirait, semble-t-il, d'instituer un diplôme qui ne représenterait pas pour tous les mêmes études et auquel cependant seraient attachées les mêmes prérogatives, notamment pour l'admission aux études d'enseignement supérieur dans les diverses Facultés. Par exemple, l'interrogation sur la langue grecque pourrait être remplacée, au gré du candidat, par une interrogation plus étendue sur les mathématiques. Ainsi compris, le diplôme unique tiendrait lieu des deux baccalauréats existant aujourd'hui. En réalité, ce serait l'assimilation de ces deux baccalauréats considérés comme équivalant l'un à l'autre. Cette assimilation doit être repoussée par les raisons qui seront exposées ci-après. Le diplôme unique d'études classiques, tel que nous le comprenons, correspondrait au baccalauréat ès lettres. Il devrait être exigé de tous et redevenir, comme il l'était dans la période antérieure à 1852, la condition préalable de l'admission à l'examen du baccalauréat ès sciences. Ce dernier constituerait ainsi l'attestation d'un complément facultatif d'instruction classique.

Aujourd'hui au contraire et depuis 1852, les deux baccalauréats correspondent chacun à un certain ensemble d'études classiques considéré comme complet dans son genre, comme se suffisant à lui-même, mais procédant d'un point de vue sensiblement distinct.

Le baccalauréat ès lettres représente ou doit représenter des études

qui ont conservé jusqu'au bout le caractère d'études générales tendant surtout à former l'intelligence, à faire acquérir, sans but immédiatement intéressé, les connaissances indispensables à quiconque veut, soit être en état de poursuivre des études spéciales dans une direction quelconque, soit simplement occuper dans la société la situation d'un homme instruit. On peut affirmer en outre qu'il ne laisse pas un long effort à faire à ceux qui veulent ensuite y ajouter le diplôme scientifique.

Le baccalauréat ès sciences, pris en soi et isolément, suppose que les études générales se sont arrêtées au seuil de ce qu'on a si bien nommé les humanités, et que dès ce moment l'effort de l'esprit a été dirigé surtout vers les sciences mathématiques et physiques considérées non plus comme moyen de culture intellectuelle, mais comme une spécialité poursuivie pour elle-même et comme objet de connaissances tendant à des applications utiles et pratiques.

On conçoit que les deux diplômes n'ont pas la même valeur et ne peuvent pas conférer les mêmes prérogatives : le baccalauréat ès sciences confine nécessairement l'élève, pour l'avenir, dans une carrière relevant de la spécialité à laquelle il s'est de si bonne heure attaché et consacré. Le baccalauréat ès lettres doit être au contraire et est en effet la condition exigée pour toutes les études ou les carrières qui demandent avant tout que la culture générale de l'esprit ne soit pas demeurée à moitié route : il est exigé pour les études de droit et s'il a cessé un moment de l'être pour les études de médecine en tant qu'elles doivent conduire au doctorat, une courte expérience a démontré qu'il fallait y revenir et qu'autant la connaissance approfondie des mathématiques est peu utile pour étudier la médecine, autant au contraire l'instruction classique complète, dans sa partie générale, est indispensable à l'étudiant en médecine d'abord et ensuite au médecin. Il paraîtrait souhaitable que ce diplôme fût également exigé à l'entrée de certaines Écoles spéciales où l'on se contente d'y voir une sorte de recommandation à laquelle on attache des avantages limités.

Dans cette organisation, les élèves qui ont eu la sagesse de poursuivre leurs études jusqu'au baccalauréat ès lettres conservent toute liberté dans la direction de leur carrière. Il n'en est pas de même des autres : par une spécialisation prématurée, acceptée à un moment où leur choix ne peut pas être suffisamment éclairé, ils se rendent sinon impossible au moins très difficile, en cas d'insuccès, tout changement de direction : ce changement ne serait possible qu'à la condition d'un retour en arrière trop considérable pour compléter une instruction littéraire et philosophique interrompue à son début. Ils courent donc le risque de se trouver dans une impasse.

En maintenant dans l'enseignement secondaire, malgré cet inconvénient promptement reconnu, le régime que l'on a pris l'habitude de caractériser par le nom de bifurcation et en se bornant à l'atténuer dans son application rigoureuse, on a principalement cédé à la pensée qu'il était nécessaire, à raison de la limite d'âge, de faire commencer avant l'achèvement des études classiques la préparation scientifique spéciale commandée par les programmes d'admission aux grandes Écoles du gouvernement. On a en réalité mal servi les intérêts de ces Écoles en les exposant, ainsi qu'il a été très bien dit, à accueillir et à faire entrer dans les services publics, dont le recrutement leur est confié, des

hommes « auxquels manquera la vigueur avec la distinction d'esprit et le goût du travail que donnent des humanités bien faites (1) ».

Le résultat le plus clair de ce système a été de peupler les classes spéciales de sciences dans les lycées et collèges, à partir de la troisième, pour une très grande part, de jeunes gens déterminés dans leur choix, non par une vocation scientifique particulière, mais bien plutôt par l'impossibilité constatée de continuer ce que l'on doit considérer comme les études régulières, ou par le désir d'arriver par le chemin le plus court à l'École spéciale qui est à ce moment l'objet exclusif de leurs préoccupations. Quelques personnes pensent qu'il n'y a pas lieu de regretter ce résultat outre mesure, car il tend à débarrasser les classes de lettres d'un élément qui ne pourrait y figurer que pour en alourdir la marche et en abaisser le niveau.

Peut-être! mais cependant les examens du baccalauréat ès sciences témoignent de l'insuffisance à tous égards de l'instruction chez ces élèves qui ont abandonné avant l'heure les études générales. Combien parmi eux, arrivés à grand'peine au diplôme, échoueront au concours des Écoles et formeront le défilé affligeant, auquel nous assistons chaque année, de ces dévoyés impuissants à reprendre, pour les compléter, leurs études littéraires et venant frapper à la porte de l'École de droit que la loi leur ferme, que la complaisance administrative ouvre trop souvent à leur importunité et où ils ne réussissent pas mieux qu'ailleurs!

Un tel système ne saurait être maintenu; il faut, de toute nécessité, imposer une instruction littéraire plus complète à ceux qui, par le baccalauréat ès sciences, tendent soit aux grades supérieurs du même ordre et par eux à la carrière de l'enseignement, soit aux positions sociales auxquelles conduisent les grandes Écoles. Il faut, en un mot, rompre avec un régime qui tend à peupler les classes de sciences des fruits secs de l'enseignement régulier.

Le moins qu'on pût exiger serait la continuation des études communes jusqu'à la rhétorique inclusivement; tous devraient satisfaire à l'examen qui comprend aujourd'hui la première série des épreuves du baccalauréat ès lettres; alors seulement, tandis que les uns continueraient leur route vers le diplôme définitif de ce baccalauréat, les autres se dirigeraient vers l'étude plus approfondie et plus spéciale des sciences. A ce moment le choix pourrait être plus éclairé, et à supposer que le succès n'y eût pas répondu, le retour serait d'autant plus aisé qu'il y aurait moins à faire pour combler la lacune et pour obtenir le certificat complet d'études classiques.

Cette solution constituerait déjà un grand progrès sur l'état de choses existant aujourd'hui. Elle profiterait à tout le monde en amenant une meilleure tenue des classes de sciences demeurées communes de la quatrième à la rhétorique. Elle serait cependant insuffisante, car elle laisserait subsister dans l'éducation intellectuelle constatée par le diplôme de bachelier ès sciences une lacune grave résultant de l'absence d'études philosophiques. Il faut donc aller plus loin et imposer à tous les élèves de l'enseignement secondaire classique l'ensemble complet des études

(1) Mgr Dupanloup, Rapport au Conseil supérieur de l'instruction publique, 1er juillet 1873.

littéraires et philosophiques comprises dans les programmes de cet enseignement.

On se trouverait ainsi ramené au régime antérieur à 1852. On ferait du baccalauréat ès lettres le certificat unique des études classiques régulières, normales, générales, et ce diplôme serait exigé de quiconque voudrait être admis aux examens du baccalauréat ès sciences. Dans ce système le baccalauréat ès sciences venant se superposer à un premier grade exigeant déjà une certaine étendue de connaissances scientifiques, se prêterait d'autant mieux à une division immédiate, qui semble désirée par des hommes compétents, en baccalauréat ès sciences mathématiques et baccalauréat ès sciences physiques (1).

L'objection que l'on pourrait faire serait tirée, ainsi qu'il a été précédemment indiqué, de la nécessité de pourvoir, avant la limite d'âge, à la préparation scientifique exigée pour les concours d'admission aux Écoles du Gouvernement.

A cette objection plusieurs réponses sont possibles. D'abord, si cette limite d'âge est un obstacle aux bonnes études des candidats, il faut la reculer. Il en est, dit-on, question en ce moment. Que si, par hasard, les conseils qui ont la direction de ces grandes Écoles étaient d'avis que le régime actuel pourvoit d'une manière satisfaisante à leur recrutement (nous serions étonnés que ce fût vrai pour l'École polytechnique), on pourrait dans certains lycées organiser un enseignement préparatoire à ces Écoles sur le plan des classes actuelles de sciences, mais les élèves qui abandonneraient, pour le suivre, les études générales ne devraient point prétendre au grade de bachelier.

Mais surtout il est permis de penser que le système proposé laisserait aux candidats toute la latitude nécessaire pour pourvoir avant la limite d'âge à cette préparation. Comme ils l'aborderaient l'esprit déjà formé et affermi par une solide culture littéraire et philosophique, ils auraient plus promptement et plus sûrement raison des études spéciales complémentaires. On sait d'ailleurs que, par la force des choses, les bons élèves, sans négliger aucune des parties de l'enseignement, s'appliquent de préférence à celles qui répondent le mieux à leurs aptitudes, à leurs goûts et aux exigences des études qu'ils doivent continuer après le collège. Nul doute que ceux qui ont le goût des sciences et se destinent aux carrières qui en exigent la connaissance spéciale, n'aient porté de bonne heure leurs efforts de ce côté et ne se trouvent en mesure d'acquérir sans trop de temps ni de peines le baccalauréat ès sciences après le baccalauréat ès lettres. Dès aujourd'hui, ne voit-on pas des élèves de force moyenne

(1) Si ces propositions étaient adoptées, ou même si l'on se contentait de soumettre les candidats au baccalauréat ès sciences à la première série des épreuves du baccalauréat ès lettres, il deviendrait bien difficile de maintenir au baccalauréat de l'enseignement secondaire spécial l'avantage qui lui a été accordé par décret du 28 juillet 1882, article 8, de suppléer le diplôme de bachelier ès sciences pour l'admission aux épreuves de la licence dans les Facultés des sciences. Il y aurait en effet entre les deux diplômes une telle différence de valeur que l'assimilation paraîtrait choquante. On ne saurait d'ailleurs regretter l'abrogation d'une disposition qui nous a toujours paru fâcheuse et de nature à porter atteinte à la fois à l'intérêt des hautes études scientifiques et à l'intérêt bien entendu de l'enseignement spécial lui-même que l'on tend à détourner ainsi de sa véritable destination.

prendre successivement les deux diplômes à des époques rapprochées, et parfois dans la même session?

Disons-le cependant : nous demanderons tout à l'heure une certaine diminution de la partie des sciences dans le programme de l'examen général d'études classiques. Il en résulterait, dans la classe de philosophie, une diminution de l'enseignement correspondant. Peut-être faudrait-il alors, en maintenant communs les cours de philosophie, d'histoire, de langues vivantes, instituer une classe d'enseignement scientifique distinct pour les élèves qui s'y seraient particulièrement préparés, afin de leur faciliter soit l'obtention immédiate et cumulée des deux baccalauréats, soit du moins la préparation du baccalauréat ès sciences à bref délai à la suite du baccalauréat ès lettres. On régulariserait ainsi une pratique déjà, dit-on, assez répandue, mais incorrecte, et qui, telle qu'elle existe, est préjudiciable aux études de philosophie. Par compensation, on pourrait faire dans cette dernière année quelques additions utiles aux études littéraires des élèves qui ne viseraient, quant à présent, qu'au seul baccalauréat ès lettres; déjà mieux préparés à l'examen dans la partie des sciences par une tenue plus sérieuse des classes précédentes, ainsi qu'il a été expliqué, ayant en outre un champ plus limité à parcourir dans cette direction, il leur serait possible, sans que d'ailleurs il fût nécessaire d'en surcharger l'examen, de compléter leurs connaissances en philologie ancienne, notamment de pousser plus avant l'étude du grec, que les nécessités de l'ensemble des programmes d'études contiennent dans des bornes si restreintes.

Le régime qui vient d'être esquissé suppose que les épreuves du baccalauréat ès lettres ou certificat simple d'études classiques continueraient à être divisées en deux séries formant chacune un examen distinct subi à une année d'intervalle. Quoique des objections aient été faites, cette division paraît présenter des avantages trop sérieux pour qu'il y ait lieu d'y renoncer. Elle permet de proportionner l'examen aux forces de l'élève; elle dispense celui-ci d'un effort de mémoire écrasant et stérile. L'inconvénient qui a été relevé, c'est que la préoccupation de l'examen qui pesait autrefois sur la seule classe de philosophie, pèse en outre maintenant sur la classe de rhétorique dont les élèves, dit-on, ne suivent plus l'enseignement que d'une manière distraite.

Ceux qui font cette objection oublient qu'avant la division des épreuves en deux séries et depuis la suppression du certificat d'études, la classe de philosophie était désertée et l'année de rhétorique absorbée par la préparation de l'examen que les élèves en très grand nombre passaient à l'issue de cette classe. Ils ne tiennent pas compte non plus du progrès accompli par les nouveaux programmes dont l'esprit est d'éviter les revisions encyclopédiques de la dernière heure et de condenser simplement dans l'examen les résultats acquis dans la suite régulière des études. Pour les épreuves de la deuxième série, l'examen correspond exactement aux études de philosophie et de sciences faites dans l'année. Pour la première série même on a fait le possible pour réduire au *minimum* les retours sur le passé rendus nécessaires à titre de préparation spéciale à l'examen. Il n'a pas été possible, on l'a reconnu après en avoir fait l'essai, de limiter l'épreuve aux matières comprises dans l'enseignement de la rhétorique; mais en somme le seul effort de mémoire, effort très relatif, qu'on demande aux élèves ne concerne que l'histoire et la géographie, et

encore ne remonte-t-on pas au delà de la troisième. La revision des auteurs grecs, latins et français sur lesquels peuvent porter les interrogations est plutôt un complément utile des exercices de la rhétorique, et ne peut détourner l'élève de l'attention qu'il doit à la classe. En réalité on est arrivé aussi près que possible du but cherché et désiré, savoir que l'enseignement conduise à l'examen par sa vertu propre sans qu'il y ait au dernier moment d'autre travail à faire qu'un travail de classement, de reconstruction réfléchie qui n'est pas lui-même, nous l'avons déjà dit, sans profit pour l'esprit. Ce but paraît absolument atteint, non seulement pour les meilleurs élèves, mais pour tous ceux qui ont suivi avec intelligence un cours régulier d'études; quant aux autres, c'est affaire aux examens de passage d'en diminuer le nombre et de les écarter des classes où ils ne viendraient que pour essayer d'y faire en quelques mois la besogne de plusieurs années.

Arrivons aux modifications possibles dans les matières du programme. Déjà, comme il vient d'être dit, l'examen du baccalauréat ès lettres a été rendu plus accessible et, en un sens, plus probant par la division des épreuves en deux séries. Il y a lieu de se demander s'il ne faudrait pas aller plus avant dans cette voie de simplification en retranchant du programme ou en n'y laissant figurer qu'à titre d'addition complémentaire et facultative certaines branches de connaissances trop spéciales pour entrer dans un plan d'instruction générale et commune, donnée surtout en vue de faire acquérir les qualités d'esprit et les connaissances fondamentales destinées à servir de base à des études plus approfondies dans leur spécialité.

On a tout dit sur l'extension démesurée qu'ont prise les programmes de l'enseignement classique et ceux des examens qui y correspondent. La difficulté commence quand il s'agit de découvrir les retranchements qu'on pourrait leur faire subir pour les ramener à plus de simplicité. Il paraît impossible de ne pas maintenir à la base des études secondaires, avec la sanction de l'examen, les deux langues anciennes classiques qui sont les instruments éducateurs par excellence. Il faut bien aussi y donner une large place à la langue et à la littérature françaises; il est difficile aujourd'hui (mieux vaut tard que jamais) de n'y pas faire figurer une langue étrangère. Enfin, l'histoire et la géographie, outre l'influence que la première doit exercer sur l'éducation intellectuelle et morale, font nécessairement partie du bagage de tout homme quelque peu instruit. A notre point de vue particulier l'histoire est également l'auxiliaire indispensable des études juridiques. Sur tout cela on ne voit rien à retrancher. C'est à la sagesse de l'examinateur à ne pas dépasser la mesure de ce qui, en toutes ces choses, s'adresse à l'esprit, en révèle les qualités acquises ou développées par l'étude et ne suppose pas uniquement un effort de mémoire.

On a cependant élevé parmi nous la question de savoir si, pour faire place à certaines matières nouvelles, comme les langues vivantes par exemple, on ne pourrait pas réduire encore plus qu'on ne l'a fait l'étude du grec. A beaucoup d'égards on ne peut nier que la langue grecque, formule d'une civilisation mère ou modèle de toutes les autres, ne soit un instrument d'éducation plus parfait que la langue latine elle-même. Mais elle présente des difficultés telles qu'il est à peu près impossible d'arriver à la posséder d'une manière quelque peu satisfaisante avec le

temps qu'on peut lui consacrer au collège. Ne devrait-on pas dès lors se borner à en donner quelques notions très sommaires, autant qu'il est nécessaire pour faciliter la connaissance du français? En ce cas l'étude sérieuse du grec serait réservée pour la licence ès lettres.

Il a été répondu qu'on a déjà réduit notablement le temps consacré dans l'enseignement secondaire à l'étude du grec; qu'aller plus loin ce serait rendre cette étude bien difficile pour les aspirants à la licence. On doit simplement concéder que cet enseignement pourrait être limité, en ce qui concerne les auteurs, à ceux qui appartiennent à la bonne époque, sauf à lui donner un complément dans la classe de philosophie, ainsi qu'il a été dit, et ensuite dans des conférences préparatoires à l'enseignement pour la licence.

Le retranchement principal devrait porter, à notre avis, sur la partie scientifique. Jusqu'à un certain degré, l'étude des sciences, soit mathématiques, soit physiques, a une valeur d'éducation incontestable. Elle forme l'esprit à des habitudes d'observation et de réflexion et à des procédés de raisonnement dont l'application est indéfinie. Pourrait-on admettre d'ailleurs, aujourd'hui, qu'un homme instruit demeurât étranger aux grandes théories de la physique! Mais passé une certaine mesure, ce pouvoir éducateur cesse et on entre dans le cercle des études spéciales qu'on ne cultive qu'en vue d'en trouver l'emploi dans la suite de sa carrière. D'après cela il serait facile de marquer le point où l'étude des sciences, des mathématiques en particulier, cesse d'appartenir à cet ensemble d'instruction générale qui doit être représenté par le baccalauréat ès lettres. Il ne nous appartient pas de déterminer plus précisément cette limite.

D'autre part, il y a lieu de protester contre la tendance qui semble se manifester à introduire le dessin dans les matières obligatoires des programmes d'études et d'examen. L'étude du dessin exige, pour être sérieuse, qu'on y consacre un temps considérable. Elle demande aussi des aptitudes naturelles relativement rares. On ne saurait l'imposer à tous les élèves. Si on considère le dessin dans ses applications industrielles il doit faire partie d'un autre ordre d'enseignement. Si on le considère au point de vue artistique, il est en dehors et au delà de l'instruction classique. C'est de ce côté et dans des directions analogues que l'on pourrait admettre, soit des certificats spéciaux, soit des additions facultatives au diplôme ordinaire. Si l'on tient à faire entrer les arts dans l'enseignement classique, pourquoi ne laisserait-on pas le choix, par exemple, suivant les aptitudes des enfants, entre le dessin et la musique? Dans cet ordre d'idées, le mieux sans doute serait de ne rien imposer du tout.

Les examens du baccalauréat pourraient aussi, sans aucun amoindrissement de leur valeur probante, être simplifiés, et cette fois dans l'intérêt des examinateurs, par la réduction du nombre des compositions écrites. On a cru faire merveille en les multipliant; on n'a réussi qu'à imposer aux examinateurs un travail écrasant sans aucun profit. Aujourd'hui il n'y a pas moins de trois compositions écrites à la première série des épreuves du baccalauréat. Il suffirait d'en conserver deux. Celle que l'expérience commande de sacrifier, c'est la composition française. Les examinateurs s'accordent à reconnaître que, comme moyen de juger la valeur littéraire des candidats, elle n'a donné aucun résultat. S'il s'agit

de constater que le candidat sait l'orthographe et qu'il est en mesure de construire une phrase française (c'est à cela, paraît-il, que se borne l'efficacité de cette composition), la version latine, avec beaucoup d'autres mérites, y suffit amplement. Nous avons là-dessus le témoignage de deux hommes d'une incontestable autorité. « La version latine, écrivait Cousin en 1840, témoigne suffisamment de cette connaissance solide de la langue latine...; c'est aussi une page de français dans laquelle on peut reconnaître si le candidat sait écrire sa langue avec la clarté, la pureté et l'élégance qui répondent d'elles-mêmes d'une bonne culture intellectuelle. » Et M. Bersot, après avoir cité ce passage, continue : « On pourrait ajouter qu'une version latine bien faite montre la justesse d'un esprit qui est capable de suivre dans ses développements la pensée d'un auteur et de l'interpréter en conservant sa rigueur logique, sans la laisser ni flotter ni dévier. L'épreuve est vraiment décisive. Aussi devrait-on s'y tenir (1). » Nous ajouterons à notre tour que pour que la version latine ait cette valeur probante, il n'est aucunement nécessaire que le texte emprunté, comme il arrive, dit-on, parfois à quelque auteur de la décadence, contraigne le candidat à une lutte inégale contre la double obscurité de la pensée et du langage.

L'épreuve écrite de langue vivante, sauf à discuter si l'on doit maintenir le thème ou revenir à la version, peut d'autant mieux être conservée que la correction en est très rapide.

Dans la deuxième série des épreuves, en conservant la dissertation française à laquelle la classe prépare directement et qui peut être sérieusement probante si le sujet en est bien choisi, il n'y a aucune utilité à maintenir la composition de sciences qui serait réservée pour le baccalauréat ès sciences.

Enfin, on allégerait encore la charge des examinateurs, du chef des épreuves écrites, en admettant que le candidat qui échoue à l'examen oral conservera le bénéfice de l'épreuve écrite dans laquelle il aurait réussi.

D'une manière générale, d'ailleurs, peut-être par suite de nos habitudes professionnelles, nous accordons une valeur très grande aux épreuves orales, à la condition qu'elles ne soient pas trop rapides. Cela nous paraît vrai surtout quand il s'agit d'un examen dont l'objet propre est moins de constater une accumulation de connaissances chez le candidat que d'apprécier les habitudes et le degré de culture de son esprit. Quel meilleur moyen d'asseoir à cet égard le jugement de l'examinateur que cette conversation sérieuse, scientifiquement conduite, sur les lettres anciennes et modernes, l'histoire et la philosophie?

Arrivés à ce point, nous admettons volontiers que les incertitudes de l'examen puissent être corrigées par la connaissance donnée à l'examinateur des antécédents du candidat. A cet effet, tout candidat qui le jugerait bon pourrait communiquer au jury un *curriculum studiorum* contenant non pas des appréciations personnelles, mais exclusivement des indications de fait : l'attestation par exemple qu'il y a eu un cours d'études suivi régulièrement, les places obtenues dans les diverses compositions, les récompenses méritées dans les distributions de prix et les concours, tout cela n'ayant au surplus qu'une valeur morale à combiner

(1) *Questions d'enseignement. — Le baccalauréat*, p. 318.

avec les éléments d'appréciation fournis directement et principalement par l'examen.

§ IV. — DU BACCALAURÉAT CONSIDÉRÉ COMME CONDITION D'ADMISSION AUX ÉTUDES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Nous pensons que les réformes projetées se compléteraient utilement par une réglementation nouvelle des rapports du baccalauréat d'études classiques avec l'enseignement supérieur des lettres.

Ce diplôme, tel que nous le concevons, ne confère pas, à proprement parler, un grade de l'enseignement supérieur. C'est cependant l'idée contraire qui a prévalu jusqu'ici, et c'est ainsi qu'on y attache le droit pour les bacheliers de prendre sans autre préalable, dans les Facultés des lettres, des inscriptions en qualité d'aspirants à la licence, et de se présenter aux examens de ce grade.

L'institution des conférences de licence dans les Facultés des lettres a montré qu'on avait ainsi commis une méprise et que la plupart des bacheliers étaient hors d'état, sans un complément préalable de leurs études premières, de suivre ces conférences. Par là même on a constaté que le diplôme de bachelier était rarement par lui-même un titre suffisant pour être appelé, même dans une condition modeste, aux fonctions de l'enseignement. Une opinion s'est produite suivant laquelle il y aurait lieu d'imposer un complément d'études aux jeunes gens pourvus de ce diplôme avant de les admettre comme élèves de la Faculté des lettres ou de les charger de classe dans un collège.

Des études complémentaires analogues, sous la forme du baccalauréat ès sciences, ont été de tout temps exigées des bacheliers ès lettres aspirant à obtenir le grade de licencié dans les Facultés des sciences. Dans le système que nous avons proposé, les candidats à ce grade devront, à l'avenir, comme ils le devaient avant 1852, se munir au préalable du baccalauréat classique général ou ès lettres et du baccalauréat ès sciences.

Semblable remarque peut être faite quand il s'agit des études médicales : après les études classiques constatées par le baccalauréat ès lettres, les jeunes gens qui s'y destinent doivent recevoir un complément d'instruction scientifique préliminaire dont ils justifient cumulativement par un examen spécial subi devant la Faculté des sciences et par un autre examen passé à l'École de médecine même, à la fin de la première année.

Ce qui a pu faire croire que le baccalauréat ès lettres pourrait permettre d'aborder *de plano* les études en vue de la licence sans complément préliminaire de l'instruction classique, c'est que ces études ne sont elles-mêmes que le développement et la continuation de l'enseignement classique dans sa partie littéraire, historique et philosophique. Mais il y a lieu de reconnaître que l'enseignement classique ne s'adressant pas seulement aux futurs candidats à la licence ès lettres, mais à des jeunes gens en nombre infiniment plus considérable qui n'y visent pas, l'instruction littéraire, historique, philosophique, a été naturellement restreinte à la portée et aux besoins du plus grand nombre et est restée au-dessous de ce qui est indispensable à ceux qui veulent entrer dans

l'enseignement des collèges ou devenir ce qu'on a si bien nommé, dans ces derniers temps, des étudiants en lettres.

Nous nous associons donc au vœu qui a été exprimé qu'il y ait pour eux un complément d'études classiques d'une durée d'un an au moins et constaté par un examen conférant un véritable grade d'enseignement supérieur qui constituerait, si l'on se décidait à changer les dénominations reçues, le baccalauréat ès lettres au sens propre du mot. Pour ce motif même, l'enseignement correspondant devrait être donné non pas au lycée, mais, pour employer une expression que pour un temps encore nous empruntons à l'étranger, à l'Université. Les jeunes maîtres de conférences de la Faculté des lettres y trouveraient l'occasion de restituer à l'enseignement secondaire lui-même, sous cette forme, un concours précieux rendu bien nécessaire par les vides qu'a produits dans ses cadres l'institution des conférences dans les Facultés. Une autre raison devrait encore décider à placer cet enseignement à la Faculté. C'est qu'il se compléterait utilement par certains cours donnés dans les Facultés de droit : cours d'histoire générale du droit français, par exemple, et cours d'économie politique, auxquels on pourrait joindre un cours de généralisation historique du droit romain. En échange, les élèves en droit, même sans prendre ce baccalauréat ès lettres du degré supérieur auquel la majorité de la Faculté n'a pas pensé qu'il fût nécessaire ni possible de les assujettir, pourraient profiter de l'enseignement donné à la Faculté des lettres sur la philologie et l'histoire anciennes. On ouvrirait ainsi la voie aux Universités futures en réalisant, par avance, l'alliance des diverses Facultés, maîtres et élèves, dans la coopération à l'œuvre commune de l'enseignement supérieur.

En résumé, la Faculté de droit de Paris exprime l'avis :

1° Qu'il y a lieu de maintenir les certificats d'études classiques institués sous le nom de baccalauréats.

Et que ces certificats ne pourraient être utilement remplacés par des examens spéciaux placés à l'entrée des Facultés et des carrières publiques.

2° Que les certificats d'études classiques doivent continuer à être délivrés après examens placés à la fin des études et subis devant un jury composé principalement de membres de l'enseignement supérieur.

Et qu'aux examens ainsi constitués suivant le régime actuel, il ne convient pas de substituer les examens passés dans l'intérieur des établissements d'enseignement secondaire, examens de fin d'études ou série d'examens subis au passage d'une classe à l'autre.

Que cependant on peut admettre dans les jurys d'examens, à titre d'auxiliaires et en minorité, des professeurs de l'enseignement secondaire pourvus du grade de docteur ou du titre d'agrégé.

3° Que, pour assurer autant que possible une durée régulière aux études, nul, à moins de dispenses accordées en grande connaissance de cause, ne doit être admis aux examens de fin d'études classiques qu'après avoir obtenu le certificat de grammaire et à la condition qu'il se soit écoulé, depuis l'obtention de ce certificat, un nombre d'années correspondant au nombre normal de classes restant à parcourir.

4° Que le seul diplôme constatant les études classiques doit être le baccalauréat ès lettres, soit sous sa dénomination actuelle, sois sous telle autre dénomination qui pourrait en marquer mieux le caractère.

Que, par suite, ce diplôme doit être la condition préalable et nécessaire de l'admission aux examens du baccalauréat ès sciences, celui-ci étant considéré non plus comme impliquant à lui seul un ensemble d'études classiques qui se suffiraient à elles-mêmes, mais comme représentant un complément de l'instruction classique générale.

5° Qu'il y a lieu de maintenir la division des épreuves du baccalauréat ès lettres en deux séries formant chacune un examen distinct et placées à une année d'intervalle à l'issue de chacune des classes de rhétorique et de philosophie.

6° Qu'il y a lieu d'introduire dans les épreuves de cet examen une simplification : 1° par une diminution notable dans le programme de la partie scientifique ; 2° par la suppression de la composition française dans la première série des épreuves, et de la composition de sciences dans la deuxième série ; 3° par le maintien du bénéfice de la réception aux épreuves écrites d'admissibilité au profit des candidats ajournés à l'épreuve orale.

7° Qu'il y a lieu d'exiger des aspirants aux fonctions de l'enseignement dans les collèges communaux et à la licence ès lettres, après le certificat d'études classiques, un diplôme supérieur supposant des études complémentaires d'une année au moins et dont le siège serait placé dans les Facultés, afin de faire participer à l'enseignement correspondant les Facultés des lettres et les Facultés de droit.

RÉPONSE DE LA FACULTÉ DE THÉOLOGIE PROTESTANTE DE PARIS (1)

A LA CIRCULAIRE MINISTÉRIELLE RELATIVE A LA RÉFORME DU BACCALAURÉAT

La circulaire ministérielle du 10 février 1885 constate que les plaintes dont les baccalauréats ont été l'objet de tout temps ont encore augmenté dans les dernières années et qu'on leur reproche toujours d'avoir un caractère aléatoire et d'exercer une fâcheuse influence sur les études. Elle ajoute que, d'après le témoignage même des jurys d'examen, les réformes de 1864 et 1874 n'ont fait qu'atténuer le mal sans le supprimer. M. le ministre nous demande s'il ne conviendrait pas de modifier la constitution même de cet examen.

I

Nous sommes d'avis qu'on ne supprimera jamais le mal dont on se plaint et qu'on réussira tout au plus à l'atténuer encore dans une certaine mesure, tant qu'on n'aura pas reconstitué cet examen conformément au principe pédagogique qui domine toute la question du baccalauréat. Ce principe, c'est que l'enseignement secondaire a pour but de

(1) Cette réponse a été rédigée par M. A. Jundt, maître de conférences.

donner aux élèves une culture littéraire et scientifique suffisante pour leur ouvrir l'entrée des Facultés, et non pas de les préparer à conquérir un premier *grade* académique, leur conférant déjà certains droits universitaires, celui d'enseigner dans les classes inférieures d'un collège, par exemple.

C'est pour avoir méconnu ce principe qu'on est tombé, selon nous, dans les errements dont les conséquences préoccupent aujourd'hui si justement l'opinion. On a été amené ainsi à établir :

1) Un *programme spécial d'examen*, imposant ses exigences aux classes de rhétorique et de philosophie, et devenant le régulateur des études dans ces deux classes, au lieu d'en être le développement naturel. De là, d'un côté, les plaintes des professeurs qui déplorent que leur enseignement ait perdu sa liberté et son élévation, et de l'autre, ces préparations hâtives à un examen qui n'est plus nécessairement précédé de toute une jeunesse consacrée au travail.

2) Un *jury spécial d'examen*, composé de professeurs de Faculté, seuls qualifiés pour conférer un grade académique. Ce jury est appelé à décider, sur les seules épreuves du programme, de la valeur de candidats qui sont pour lui des inconnus. De là le caractère aléatoire de l'examen, si préjudiciable aux intérêts des élèves studieux et de l'enseignement supérieur tout le premier.

Pour aboutir à des résultats durables, la réforme du baccalauréat devrait en conséquence s'inspirer de la véritable mission de l'enseignement secondaire. L'examen devrait cesser d'être la collation d'un grade académique pour devenir ce qu'il aurait dû toujours être, la constatation officielle de la maturité académique des élèves ou l'*examen de passage du lycée à la Faculté*.

Dès lors, plus de jury ni de programme spéciaux.

II

Le *jury* se composerait des professeurs de la classe de philosophie; il siégerait sous la présidence d'un inspecteur d'Académie, représentant l'administration supérieure de l'Université, et sous la vice-présidence du proviseur ou directeur de l'école. Les autres professeurs de l'établissement seraient tenus d'assister à l'examen, pour lui donner, dans une mesure suffisante, la solennité et la garantie d'une épreuve publique. Chaque note donnant lieu à un échange de vues entre les membres du jury, et l'examen oral pouvant rouler, entre autres matières, sur une série de textes et de questions identiques pour tous les candidats, toute accusation de partialité se trouverait écartée d'avance.

Seuls les professeurs des lycées et collèges nous paraissent qualifiés par la nature de leur enseignement pour faire subir cet examen, devenu ce qu'il doit être, l'épreuve finale de l'enseignement secondaire. Seuls aussi ils sont capables, suivant nous, de prononcer en cette circonstance des jugements d'une sûreté incontestable et par conséquent d'enlever à l'examen tout caractère aléatoire, puisqu'ils connaissent les candidats de longue date. Constituer ce jury est donc pour eux non seulement un *droit* qu'on n'aurait jamais dû leur enlever, mais encore un *devoir* auquel ils n'ont pas la permission de se soustraire, pour quelque

motif que ce soit. Quiconque veut professer, surtout dans les classes supérieures, doit savoir prendre devant ses collègues et devant l'autorité scolaire la responsabilité de son enseignement.

La tâche des examinateurs serait d'ailleurs bien plus simple qu'on ne se l'imagine au premier abord. L'on n'aurait plus à craindre de voir la classe de philosophie encombrée de non-valeurs, comme elle l'est trop souvent aujourd'hui; la sélection opérée parmi les élèves par les examens de passage n'y aurait laissé parvenir que ceux qui s'appliquent sérieusement à l'étude.

Quant aux sollicitations personnelles auxquelles les examinateurs pourront être en butte, ils sauront, n'en doutons pas, les repousser avec la même indépendance de caractère que leurs collègues de l'enseignement supérieur. Les critiques intéressées ne leur manqueront sans doute pas, surtout dans les premiers temps; mais la conscience du devoir accompli et le sentiment de la solidarité qui unit entre eux les membres d'une même école et ceux de l'Université tout entière, leur permettront de les mépriser. Ils ne craindront pas que la responsabilité de l'examen leur soit « infligée », mais comprendront qu'il y va de leur dignité professionnelle de revendiquer cette responsabilité, qui leur créera un titre de plus à la considération publique.

L'on a prétendu que le professeur de lycée « ne peut décerner à ses propres élèves un diplôme qui doit avoir une valeur en dehors de la classe, que c'est là une question de convenance et de dignité sur laquelle il est inutile d'insister ». Mais, à ce compte, aucun professeur de Faculté ne devrait siéger dans un jury de licence, aucun professeur d'une école supérieure ne devrait faire subir l'examen de fin d'études, puisque les diplômes, conférés par ces maîtres à leurs propres élèves, ont une valeur en dehors de l'école ou de la Faculté dans laquelle ils sont obtenus. — Dans le même ordre d'idées, on s'est demandé encore « ce que deviendrait le contrôle permanent que l'Université exerce sur elle-même et sur l'enseignement libre par les professeurs des Facultés, qui donc jugerait les juges, *quis custodiret custodes*, si l'on confiait aux maîtres de l'enseignement secondaire le soin d'examiner leurs propres élèves? « Nous voudrions pouvoir répondre, au nom de l'enseignement secondaire tout entier : Et qui donc juge et garde les professeurs des Facultés et des écoles supérieures, *quis custodit custodes*, sinon leur seule conscience? A quel autre contrôle sont-ils soumis, qu'à celui qu'ils exercent eux-mêmes sur leur enseignement par les résultats qu'ils constatent publiquement chez leurs élèves? Pourquoi les professeurs des lycées ne mériteraient-ils pas, sous leur responsabilité propre, une indépendance égale? (1)

Sans les préjugés qui règnent encore dans l'Université sur la question du baccalauréat et notamment sur le rôle que les membres de l'enseignement secondaire ont à remplir dans notre organisme scolaire, cet examen, transformé comme nous l'indiquons, fonctionnerait depuis longtemps en France avec autant de succès qu'en Allemagne et en Suisse (2).

(1) Nous réservons ici expressément la question de l'inspection administrative à laquelle les Facultés sont soumises comme les lycées.

(2) Bien des défiances s'évanouiraient probablement si les adversaires de l'examen de fin d'études avaient jamais l'occasion d'assister au fonctionnement de cet examen dans l'une des écoles secondaires de ces deux pays. Ils pourraient s'assurer *de visu* que le personnel de ces établissements sait se montrer digne

On a proposé, dans ces derniers temps, d'établir des *jurys mixtes*, afin de soulager les Facultés des grandes villes, auxquelles le nombre excessif de candidats au baccalauréat impose un labeur écrasant. Il a été constaté, en effet, que les professeurs de ces Facultés perdent annuellement près du quart de leur activité académique à siéger dans ces jurys d'examen. C'est pour alléger leur fardeau, et sans doute aussi pour leur adjoindre quelques représentants expérimentés de l'enseignement secondaire par lequel beaucoup d'entre eux n'ont jamais passé, qu'on a songé à leur associer des professeurs de lycée. Ici surtout éclate avec évidence l'imperfection radicale du système actuel. L'examen pour lequel les professeurs de Faculté ne sont nullement qualifiés, qui pour eux n'est qu'une perte de temps regrettable et une besogne fastidieuse, remis à sa vraie place, devient pour les membres de l'enseignement secondaire l'exercice d'un droit légitime, l'accomplissement régulier d'une fonction qui rentre dans leur compétence spéciale, et pour tout dire enfin, un honneur, car il est la sanction suprême de leur activité professorale. Nous ne voudrions pas les voir figurer à titre de simples auxiliaires dans un jury qu'ils ont le droit de composer tout entier. Il nous paraît juste qu'ils soient seuls à l'honneur, puisqu'ils ont été seuls à la peine. Que serait d'ailleurs un examen passé devant un pareil jury *mixte?* Ce ne serait plus un baccalauréat, puisque des professeurs de lycée n'ont pas le droit de conférer un grade académique; ce ne serait pas davantage un examen de fin d'études secondaires, puisque des membres de l'enseignement supérieur siégeraient encore dans le jury. — Nous ne pouvons donc, pour notre part, nous associer au projet d'établir des jurys mixtes. Ce ne serait là qu'un expédient et non une solution.

III

Le *programme* de l'examen se composerait des matières enseignées en philosophie, à condition toutefois que le programme d'enseignement de cette classe fût un programme normal, sans surcharge étrangère. La préparation à l'examen se confondrait dès lors avec le travail même de la classe et n'imposerait plus à l'élève aucun effort exceptionnel.

Le diplôme, conféré par le lycée ou collège, indiquerait que tel élève a satisfait honorablement à toutes les exigences de l'enseignement secondaire et peut être promu à la Faculté.

IV

Il n'a été question jusqu'ici que d'une seule espèce d'examen de fin d'études secondaires, de celui qui serait subi au sortir de la classe de philosophie. C'est avec intention que nous avons omis de parler d'une seconde épreuve du même genre, que quelques-uns voudraient placer à la fin de la classe de mathématiques élémentaires. La *bifurcation* de

sous tous les rapports de la confiance que l'État lui témoigne, et peut-être jetteraient-ils alors un regard moins découragé sur les membres de l'enseignement secondaire en France.

l'enseignement secondaire en spécialités distinctes est, en effet, contraire à nos principes pédagogiques; l'unité de cet enseignement à tous les degrés nous paraît commandée au nom des intérêts intellectuels et moraux les plus élevés de notre pays. Pour être à même de suivre, au moins dans une certaine mesure, les manifestations de l'esprit humain, dans quelque domaine qu'elles se produisent, l'homme de science a besoin d'une culture littéraire sérieuse et l'homme de lettres, de connaissances scientifiques quelque peu approfondies. Le mouvement scientifique et littéraire auquel nous assistons fait sentir aujourd'hui plus que jamais la nécessité de réunir dans l'instruction de la jeunesse, et à titre égal, deux moitiés du savoir humain qui s'appellent et se complètent réciproquement.

Cette nécessité a d'ailleurs été sentie de tout temps dans l'Université. C'est elle qui a fait introduire des épreuves littéraires dans le baccalauréat ès sciences et des épreuves scientifiques dans le baccalauréat ès lettres. Il s'est ainsi opéré dès l'origine, entre ces deux espèces d'examens, un rapprochement qui s'accentue tous les jours davantage. Ce n'est un secret pour personne, en effet, que les représentants les plus autorisés de la science parmi nous demandent qu'il soit fait dans le baccalauréat ès sciences une plus large place à l'élément littéraire. En ce qui concerne le baccalauréat ès lettres, l'élément scientifique y a été augmenté dans une proportion si forte, lors des dernières réformes, que nous sommes bien près, en vérité, de posséder déjà, dans cet examen ainsi étendu, un baccalauréat complet (1). Serait-il même besoin d'y ajouter une épreuve nouvelle, et ne suffirait-il pas d'obtenir que les matières de l'enseignement scientifique fussent mieux approfondies, afin que le niveau de cette partie de l'examen pût être plus élevé? Ce résultat serait facile à atteindre avec le système que nous recommandons. Qui ne voit, en effet, quelle extension les études scientifiques pourraient prendre dans les classes de rhétorique et de philosophie, sans nuire le moins du monde aux études littéraires, si tous les efforts des élèves étaient concentrés sur l'enseignement de la classe, sans plus en être distraits par aucune préoccupation étrangère? Peut-être même que certaines matières, actuellement professées dans la classe de mathématiques élémentaires, pourraient être comprises alors dans le programme d'études de ces deux classes.

Ajoutons, pour quitter le domaine de la théorie, que la fusion des lettres et des sciences dans l'enseignement secondaire a existé de tout temps en Allemagne, et que c'est à elle principalement que la jeunesse de ce pays doit la solidité de son instruction, où la forme ne l'emporte jamais sur le fond, comme c'est trop souvent le cas chez nos bacheliers. Nos voisins s'applaudissent à juste titre, comme d'un avantage national de premier ordre, d'avoir sauvegardé l'unité de l'enseignement scolaire; sachons profiter de leur expérience pour accomplir résolument une réforme vers laquelle convergent visiblement tant de sérieux efforts, et qui, nous en avons la ferme conviction, exercera la plus heureuse influence sur les habitudes intellectuelles de notre pays.

Les autorités scolaires auraient à établir le programme d'études des

(1) Le baccalauréat ès lettres comprend aujourd'hui, comme l'on sait, une épreuve écrite sur les sciences et des interrogations sur les sciences mathématiques, physiques et naturelles.

classes de rhétorique et de philosophie de manière à donner une égale satisfaction aux intérêts du double enseignement, littéraire et scientifique. Cette condition remplie, un même certificat d'études secondaires ouvrirait aux élèves l'accès de toutes les Facultés.

V

Nous ne saurions approuver, pour notre part, l'établissement d'*examens spéciaux*, placés après le baccalauréat (ou examen de fin d'études secondaires) à l'entrée des Facultés. Où se ferait, en effet, la préparation à ces baccalauréats complémentaires, puisque le candidat, déjà bachelier, n'appartiendrait plus au lycée et n'appartiendrait pas encore à la Faculté? Ce système, s'il prévalait, ou bien amènerait le triomphe de certaines institutions privées, ou bien nécessiterait la création dans les lycées, en dehors du cadre normal de l'enseignement secondaire, d'un groupe de classes spéciales, comme il en existe déjà une pour les hautes mathématiques et comme on vient d'en réclamer une autre pour les lettres. La place de ces enseignements n'est pas, selon nous, au lycée, dont la sphère d'action devrait s'arrêter aux limites de l'enseignement secondaire marquées par le certificat d'études, mais à la Faculté.

Nous proposons que les Facultés admettent de confiance les nouveaux étudiants à leurs cours, mais qu'elles établissent pour eux, si elles le jugent nécessaire, une *section préparatoire*, un *enseignement de première année*, destiné à approprier le fonds commun de connaissances fourni par le lycée au genre spécial d'études représenté par la Faculté, ainsi que cela se pratique avec un succès depuis longtemps éprouvé dans les Facultés de médecine et dans nos Facultés de théologie protestante. Là seraient traitées d'une manière plus complète les matières dont les éléments ont figuré au programme des lycées; là trouveraient place certains cours d'introduction aux matières nouvelles de l'enseignement académique; là se ferait enfin la préparation aux écoles supérieures. Chaque ordre de Facultés organiserait cet enseignement préparatoire selon ses besoins particuliers. Un examen constaterait si cette année d'études préliminaires peut être considérée comme suffisante, ou si l'admission de l'étudiant aux cours d'un ordre plus élevé doit encore être retardée. Ainsi s'opérerait dans le sein même de la Faculté la transition de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur proprement dit. Les Facultés, tout en laissant à l'enseignement secondaire l'examen de fin d'études qui lui revient de droit, seraient armées d'un moyen efficace pour arrêter dès le début les jeunes gens qui se seraient fait illusion sur leurs aptitudes, ou qui ne leur paraîtraient pas capables encore de suivre avec fruit leur enseignement particulier. Ce triage si important, elles ne l'opéreraient parmi leurs élèves qu'après les avoir vus à l'œuvre pendant une année au moins. Elles n'examineraient, elles aussi, qu'après avoir enseigné. Quel système, nous le demandons, concilierait mieux les intérêts des deux ordres d'enseignement?

Dans les Facultés des lettres et des sciences, l'examen de première année serait exigé des candidats au certificat d'aptitude et à la licence. Il porterait le nom de *baccalauréat*, et à juste titre, car ce serait vraiment un premier grade académique, conféré par des professeurs de l'en-

seignement supérieur à la suite d'études faites, non plus au lycée, ce qui est anormal, mais à la Faculté, ainsi que l'exige la nature même du baccalauréat.

On reviendrait ainsi sur ce point à la vraie tradition des anciennes Universités.

Telle est, dans ses grandes lignes, la réforme du baccalauréat que nous proposons d'introduire.

Pour pouvoir être exécutée, cette réforme nous paraît exiger l'accomplissement préalable de deux conditions :

1) De sérieux examens de passage devront être établis dans toutes les classes des lycées et collèges;

2) L'enseignement secondaire devra être soumis à une inspection bien plus approfondie qu'il ne l'est de nos jours.

VI

Nous demandons que les *examens de passage* aient lieu dans chaque classe à la suite des répétitions générales des matières de l'enseignement. Ils n'imposeront ainsi aux élèves aucun travail supplémentaire. Pour leur enlever tout caractère aléatoire, il sera grandement tenu compte des notes obtenues par les élèves dans le courant de l'année, et principalement pendant les six derniers mois, pour tous les travaux faits en classe. Ces notes entreront pour la moitié dans le total des points qui servira de base à la promotion, l'autre moitié étant fournie par l'examen de passage. De cette manière, ce n'est pas une épreuve unique, mais le travail scolaire tout entier qui décidera du passage des élèves d'une classe dans l'autre (1).

Inutile de relever l'heureuse influence que cette mesure exercera sur les études secondaires en général, qui auront ainsi reçu dans chaque classe leur véritable sanction. Inutile aussi d'insister sur la considération nouvelle dont elle entourera la personne du professeur, dans l'intérêt de la discipline scolaire. Certains élèves, assez indifférents jusque-là à l'estime d'un maître qui ne devait jamais être leur juge, apprendront à honorer en lui l'arbitre impartial de leur avenir. Le maître, de son côté, s'habituera à juger l'élève sur l'ensemble de son travail et non plus seulement sur certaines spécialités, comme l'y invite le système des récompenses actuellement en vigueur; de plus, il fera ainsi son apprentissage dans l'art si nécessaire et si difficile d'examiner.

Les résultats des examens de passage auraient force de loi dans tous les établissements autorisés à délivrer le certificat. En outre, ils seraient

(1) De même, pour enlever tout caractère aléatoire aux épreuves écrites de l'examen final, — les seules qui entrent ici en ligne de compte, puisque dans l'épreuve orale l'examinateur est libre de s'assurer de la valeur réelle du candidat en multipliant les interrogations, — il serait décidé que les notes obtenues par le candidat pendant les six derniers mois pour des travaux faits en classe, lui seraient comptées à titre égal avec celles des épreuves écrites elles-mêmes. Cet avantage ne pourrait cependant être accordé qu'aux élèves des établissements autorisés à délivrer le certificat; pour les autres candidats, c'est l'examen seul qui déciderait.

définitifs. Aucun nouvel examen ne serait accordé après les vacances aux élèves qui n'auraient pas obtenu la promotion au mois d'août, car on ne répare pas en deux mois, destinés à une détente nécessaire, toute une année d'études mal employée. A moins de circonstances exceptionnelles, dont les professeurs seraient juges, aucun élève ne serait admis à rester une troisième année dans la même classe. Celui qui se verrait refuser la promotion pour la deuxième fois, quitterait l'établissement pour cause d'insuffisance notoirement constatée.

VII

Reste la question de l'*inspection* scolaire. Cette inspection devrait avoir lieu pendant le premier semestre, dans tous les établissements autorisés à délivrer le certificat. Pour être efficace, elle devrait toujours arriver inopinément. L'inspecteur d'Académie, accompagné du directeur de l'établissement, s'assurerait : 1) que le programme général d'études, établi par l'autorité scolaire, est exécuté dans toutes les classes d'une manière satisfaisante; 2) que le personnel enseignant est partout à la hauteur de sa tâche et déploie le zèle voulu dans l'accomplissement de ses fonctions; enfin 3) que les examens de passage n'ont laissé arriver dans les différentes classes que des élèves capables d'en suivre l'enseignement.

Les résultats de l'inspection seraient envoyés au conseil académique, lequel statuerait, s'il y avait lieu, sur les mesures à prendre, après avoir entendu le directeur de l'établissement. L'inspecteur renouvellerait sa tournée aussi souvent qu'il le jugerait nécessaire pour s'assurer que les changements réclamés ont été scrupuleusement opérés.

Beaucoup de bons esprits ont été frappés du niveau d'instruction très différent qu'accuseraient les certificats délivrés par les lycées des grandes villes d'une part, par les collèges communaux de l'autre. Cette objection, favorable au maintien du baccalauréat actuel, ne nous paraît pas avoir la valeur qu'on lui attribue (1). Pourquoi la pratique consciencieuse et suivie de l'inspection scolaire dans tous ces établissements, grands et petits, n'aurait-elle pas pour résultat, chez nous aussi, de maintenir partout les études à un niveau satisfaisant ? Y aurait-il entre les élèves sortant des grands lycées et ceux qui viennent des collèges communaux un écart plus considérable que celui qui existe aujourd'hui entre les différentes catégories des bacheliers — dont quelques-uns sont reçus avec la note *très bien* et d'autres avec la note *passable*, — si l'inspection scolaire était scrupuleusement pratiquée? Nous voudrions en conséquence que l'inspecteur fût chargé d'apprécier, avec un soin tout particulier, la valeur du personnel des *collèges*. Il jouirait, à cet effet, sous le contrôle du

(1) En Allemagne, l'objection à laquelle nous répondons n'a jamais été soulevée. Les gymnases des plus petites villes, s'ils sont de plein exercice, délivrent le certificat de maturité au même titre que les gymnases royaux de Munich ou de Berlin. Que signifie d'ailleurs le diplôme de licencié, la *licentia docendi*, que doivent posséder tous les professeurs des classes supérieures, s'il n'est pas chez eux la garantie d'une même et solide préparation à l'enseignement? Et s'il ne l'est pas, ne dépend-il pas de l'Université qu'il le devienne?

recteur et du conseil académique, des pouvoirs les plus étendus quant au choix des professeurs et au genre d'enseignement qui leur serait confié. En retour de ces droits, il serait personnellement responsable, vis-à-vis des autorités compétentes, du niveau des études dans tous les établissements du ressort (1).

Ajoutons à ces nombreuses et importantes attributions de l'inspecteur d'Académie le droit de présider l'examen de fin d'études secondaires, et nous aurons achevé de montrer le rôle capital qui appartiendrait à ce fonctionnaire dans la nouvelle organisation que nous proposons. Seules une culture littéraire et scientifique approfondie, une expérience pédagogique consommée et une grande indépendance de caractère permettraient de remplir comme il faudrait ces éminentes et délicates fonctions, dans la situation particulière que la loi de 1850 a faite à l'enseignement secondaire en France.

VIII

Facile dans les pays où l'enseignement secondaire est presque exclusivement concentré entre les mains de l'État, l'application du système que nous préconisons se heurte, nous n'en disconvenons pas, à de graves difficultés dans les pays qui, comme le nôtre, voient s'élever à côté des établissements de l'État un nombre considérable d'*écoles secondaires libres*, en majeure partie dirigées par le clergé (2). On peut se demander si l'on ne risque pas de porter une atteinte sérieuse au développement intellectuel des jeunes générations en autorisant les établissements libres à délivrer le certificat d'études à leurs élèves. Le leur refuser d'une manière absolue serait une injustice et une atteinte portée à la liberté de l'enseignement. On trouvera naturel, d'autre part, que l'obtention de ce droit, qui ne pourrait être accordé qu'après mûr examen par les corps administratifs compétents, soit soumise aux garanties les plus sérieuses.

Les écoles libres qui solliciteraient ce droit, devraient, comme les

(1) Le nombre des inspecteurs d'Académie serait augmenté dans la proportion des besoins de chaque ressort.

(2) Ce système fonctionne cependant dans plusieurs pays catholiques, notamment dans les provinces rhénanes de la Prusse, où la lutte entre l'Église et l'État est pour le moins aussi vive qu'en France, sans qu'il y ait fait naître jusqu'à présent de sérieuses difficultés. « L'Allemagne, dit M. Michel Bréal, possède aussi, quoique en moins grand nombre que la France, des maisons d'instruction secondaire dirigées par des ecclésiastiques. Les plus importantes d'entre ces maisons étaient placées dans les mêmes conditions que les gymnases de l'État : elles recevaient deux fois par an la visite du commissaire du gouvernement et elles délivraient sous son contrôle le certificat de maturité. Non seulement elles trouvaient naturelle et légitime la surveillance de l'État, mais elles recherchaient, elles appelaient la venue du commissaire royal, et elles l'invitaient à étendre son inspection à toutes les classes. Les jésuites seuls, en Autriche, se sont toujours opposés à l'entrée d'un fonctionnaire étranger.» (*Excursions pédagogiques*, Paris, 1882, p. 95.) On nous assure que la situation est la même dans les cantons catholiques de la Suisse. Ces précédents nous autorisent à penser que la liberté de l'enseignement ne serait pas, comme quelques-uns le croient, un obstacle insurmontable dans notre pays à l'accomplissement de la réforme que nous proposons.

établissements de l'État, subir l'inspection annuelle, dans le but de fournir la preuve : 1) que le programme général d'études, arrêté par l'administration supérieure, est consciencieusement exécuté ; 2) que le personnel enseignant possède les capacités et les grades nécessaires et 3) que les examens de passage sont sérieusement pratiqués (1). L'inspecteur d'Académie serait autorisé à requérir la suspension temporaire ou la suppression totale du droit d'examen contre les établissements libres qui n'auraient pas tenu compte de ses observations (2).

Nous n'ignorons pas que c'est à la présence de l'enseignement secondaire libre à côté de l'enseignement de l'État que le baccalauréat doit une partie de la faveur dont il jouit. Dans un pays aussi profondément épris que le nôtre de l'égalité extérieure, on espère corriger ainsi le défaut d'unité dans l'éducation nationale et ramener à une orientation intellectuelle plus ou moins uniforme des esprits élevés d'après des traditions, des méthodes et des principes différents. Nous sommes loin de nier l'avantage très réel que le baccalauréat présente sous ce rapport. Seulement, nous croyons l'atteindre pour le moins aussi sûrement par l'établissement d'un *programme général d'études* qui serait exécuté dans l'immense majorité des écoles secondaires, depuis les classes inférieures jusqu'à la philosophie, sous le contrôle permanent de l'administration supérieure, que par un programme spécial d'examen dont l'influence ne s'exerce guère d'une manière directe que sur les classes les plus élevées. Ce programme commun d'études donnerait à l'enseignement secondaire en France une homogénéité qu'il n'a pas encore eue jusqu'ici. En le rédigeant, l'administration supérieure saurait qu'elle rédige vraiment la charte de notre instruction nationale. Elle y ferait pénétrer un peu de cette flamme patriotique dont s'inspirent nos voisins dans leurs livres et leurs méthodes d'éducation, et, avec la haine de l'étranger en moins, à laquelle les instincts généreux de notre race se refusent, elle développerait dans les jeunes générations les sentiments de fierté nationale, d'amour passionné de la patrie, qui permettront à la France de demain de conserver la place, glorieuse encore, qu'elle tient dans le monde et peut-être même de reconquérir celle qu'elle a perdue. Nous aussi, nous croyons travailler, dans une part aussi modeste qu'elle soit, à la grandeur et à l'unité morale de notre pays. Voilà pourquoi nous proposons : 1) de délivrer définitivement la jeunesse de la crainte d'un examen, qui, malgré

(1) Les établissements libres qui ne voudraient pas accepter ces conditions, — et leur nombre serait minime, à en juger par ce qui se passe dans les autres pays, — enverraient leurs élèves subir l'examen, soit dans l'un des établissements autorisés à délivrer le certificat, soit devant une commission spéciale, nommée par le recteur et composée de professeurs de l'enseignement secondaire choisis dans les divers lycées et collèges du ressort. Des professeurs des écoles libres autorisées pourraient également y siéger. C'est devant l'un de ces jurys que se rendraient en outre les jeunes gens qui n'auraient fait que des études privées.

(2) Il nous paraît inadmissible, par contre, que l'administration, qui exerce par ses inspecteurs le contrôle le plus direct sur le personnel et l'enseignement des lycées et collèges, et qui est armée de tous les pouvoirs nécessaires pour maintenir partout les études à un niveau satisfaisant, se trouve jamais dans le cas de refuser le droit d'examen, voire même d'en infliger la suppression temporaire, à un de ses propres établissements.

tous les perfectionnements récents, reste toujours une épreuve aléatoire, même pour les meilleurs élèves; 2) d'affranchir l'enseignement secondaire de la tutelle dans laquelle il est placé vis-à-vis des Facultés, et de l'élever à ses propres yeux par une grande preuve de confiance; enfin 3) de donner à toute la jeunesse française une seule et même instruction, à la fois littéraire et scientifique, plus nécessaire que jamais pour créer un lien solide entre les esprits et pour préparer utilement notre nation aux luttes pacifiques de l'avenir dans le domaine de l'industrie, des arts et des belles-lettres.

C'est dans cette intention que nous demandons :

1) De remplacer les deux baccalauréats actuels par un examen unique de fin d'études, subi à l'intérieur des établissements d'instruction, devant un jury composé de membres de l'enseignement secondaire et présidé par un inspecteur d'Académie;

2) D'accorder aux écoles secondaires libres le droit de faire subir cet examen, sous certaines conditions déterminées;

3) De rendre à l'enseignement supérieur l'examen du baccalauréat qui lui appartient, et de le placer après la première année d'études faites à la Faculté.

NOUVELLES ET INFORMATIONS

Le dimanche 21 juin, sous la présidence de M. René Goblet, ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes, a eu lieu, dans la salle des Fêtes du Trocadéro, la distribution des prix aux élèves de l'Association philotechnique. M. le ministre de l'Instruction publique a prononcé le discours suivant :

Mesdames, Messieurs,

Je suis un étranger parmi vous, et je m'en excuse. Votre honorable président, mon collègue M. de Hérédia, qui vous appartient depuis longtemps et vous a donné tant de preuves de dévouement et de zèle, s'est efforcé de me convaincre que vous teniez à être présidés dans cette séance solennelle par le Ministre de l'Instruction publique.

Je comprends en effet que vous ayez l'orgueil bien légitime de faire connaître au représentant de l'État ce que peut une Association comme la vôtre, vivant de ses propres ressources, s'administrant à son gré, organisant son enseignement dans la plénitude de son indépendance.

Or, il s'est trouvé que votre président s'adressait à un ministre aussi épris des idées de liberté que convaincu de la puissance de l'initiative privée et de l'esprit d'association.

Comment aurais-je pu résister à votre appel et perdre une aussi excellente occasion de m'affermir dans mes convictions en constatant de mes propres yeux les résultats prodigieux que vous avez obtenus ? Je suis venu parmi vous, non pour me convertir à vos doctrines, car je leur étais d'avance tout acquis, mais pour vous apporter mes félicitations et, puisque vous voulez bien y attacher quelque prix, mes encouragements.

Ce n'est pas cependant, Messieurs, je me hâte de le dire, que je veuille méconnaître le rôle considérable de l'État dans ce domaine de l'instruction publique où vous occupez une place si importante.

Je ne sais s'il viendra un jour où l'État dans notre pays pourra se désintéresser de ce grand service. Ce qui est certain, c'est qu'à l'époque où nous sommes, deux causes très différentes, et graves toutes deux, lui commandent d'en prendre ou d'en garder la haute direction.

La première de ces causes, c'est l'état d'infériorité où nous nous trouvons en matière d'enseignement, sinon par comparaison avec les autres peuples, — je crois qu'il y a quelque exagération dans les reproches que nous nous adressons si volontiers à nous-mêmes, sous ce rapport comme sous plusieurs autres, — mais, du moins, au regard du

but à atteindre et de ce qu'il nous reste à faire pour réaliser tout l'ensemble d'idées, d'institutions, de résultats que comporte ce mot : l'instruction publique.

La seconde cause, je la trouve dans nos divisions, dans la divergence de nos jugements sur les principes qui doivent présider à notre organisation politique et sociale, dans les impulsions opposées et contradictoires qu'ont données tour à tour à notre enseignement national les divers gouvernements qui se sont succédé dans ce pays.

L'État seul, à l'heure qu'il est, a les moyens et les ressources nécessaires pour soutenir la haute culture intellectuelle, pour créer les grands laboratoires, entretenir et enrichir les collections, les bibliothèques, fonder et développer les grands établissements scientifiques. Il a seul les moyens de mettre l'instruction générale à la portée de tous les citoyens, selon leurs facultés et leurs vocations, soit qu'il donne à tous gratuitement l'instruction élémentaire, soit que par son intervention libérale il aide les plus intelligents et les plus laborieux à s'élever aux degrés supérieurs de l'enseignement.

D'autre part, l'État seul, tout en respectant la liberté des croyances et des méthodes particulières, a qualité pour imprimer par l'enseignement public la direction qui convient à une société purement civile, indépendante de toute confession religieuse et qui marche visiblement depuis un siècle vers la complète réalisation des principes de la démocratie.

Voilà, selon moi, le double rôle que l'État aura pendant longtemps encore à remplir en matière d'enseignement. Mais à côté de ce grand effort que lui seul peut faire et de la direction qu'il lui appartient de donner à l'esprit national par ses Facultés, par ses établissements secondaires, par ses écoles publiques, quelle place reste à l'initiative privée pour compléter cette œuvre, pour en combler les lacunes et mettre à la disposition de chaque catégorie de personnes et de citoyens, en quelque sorte, un enseignement approprié à ses goûts et à ses besoins !

Beaucoup d'associations se sont formées dans ce but. Les unes, se proposant de corriger ce qui leur paraît défectueux dans l'enseignement public, rivalisent avec lui, souvent jusqu'à l'hostilité, et lui disputent notre jeunesse; les autres, s'inspirant des mêmes principes que l'État, heureuses de se faire ses auxiliaires, jalouses de l'égaler et parfois de le dépasser, apportent leur collaboration volontaire et libre à la grande œuvre de l'éducation nationale.

Vous êtes de celles ci, ai-je besoin de le dire? Votre association, fondée en 1848, au lendemain de la révolution du suffrage universel, s'est développée selon l'esprit républicain et démocratique qui avait présidé à ses origines. Tolérée sous l'Empire, bien qu'elle ait excité parfois ses défiances, tout en recevant les subventions au moyen desquelles le Gouvernement espérait peut-être l'enchaîner, elle avait su conserver son indépendance. L'étude que j'ai faite de votre dossier m'a montré que vous n'aviez été en réalité menacés que sous le régime de réaction qui a suivi la chute de M. Thiers et qui s'était si ingénument appliqué à lui-même la dénomination de « Gouvernement de l'ordre moral ». On vous avait alors supprimé toute allocation, « à raison des tendances fâcheuses que manifestaient certains membres de la Société ».

Ces tendances qui dataient de loin, vous vous en doutez, Messieurs, c'étaient des tendances républicaines. Heureusement elles ont prévalu,

dans le Gouvernement comme dans la Nation, et vous avez recouvré la faveur de l'État.

Depuis cette époque, sous l'impulsion des présidents éminents que vous aviez mis à votre tête, tels que MM. Jules Simon, Carnot, Laboulaye, de Pressensé, Loiseau, Étienne Arago, vous avez accompli des progrès vraiment merveilleux.

Vous aviez débuté par 13 cours en 1848. Vous en comptiez plus de 60 en 1870, 150 en 1875, en 1880, 220, et vous en avez plus de 300 aujourd'hui. En même temps vous dépassiez l'enceinte de Paris, vous vous répandiez en province et vous comptez dès à présent de nombreuses succursales dans les départements.

Certes, Messieurs, tandis que vous progressiez ainsi, l'État ne demeurait pas inactif. Lui aussi faisait de grandes choses. Je ne vous rappellerai pas, on l'a déjà fait souvent en semblable occasion, le mouvement considérable qui s'est produit depuis dix ans dans l'enseignement public, mouvement qui n'est pas à son terme et pour lequel le Parlement vient de voter définitivement, il y a quelques jours, de nouvelles ressources.

Mais que de sacrifices comporte nécessairement cette action de l'État, et combien vos moyens sont plus simples! C'est au dévouement, à la fraternité des forts pour les faibles que vous faites appel. Grâce à l'admirable empressement de tant de savants et de citoyens généreux qui vous font profiter gratuitement de leur temps, de leurs travaux, de leurs études, grâce à l'abnégation de ces nombreux instituteurs d'ordre primaire qui n'ont même pas l'espérance des récompenses académiques que les règlements m'interdisent de leur donner, que de besogne vous faites, et quel service rendu à peu de frais!

Vous aviez bien raison de m'attirer ici. J'en sortirai plus convaincu que jamais des miracles que fait la liberté!

Mais, Messieurs, ce qui me paraît surtout digne d'attention dans votre œuvre, c'est le caractère même de l'enseignement en vue duquel elle a été fondée. Née d'une dissidence parmi les membres de l'ancienne association polytechnique, votre Société s'est proposé pour but de donner aux jeunes gens adultes une instruction plus particulièrement technique, et, en dépit de certaines hésitations, elle est restée fidèle à l'esprit de son institution.

Ce que vous vous efforcez de propager, de développer dans vos nombreuses sections qui vont chercher dans tous les quartiers de Paris la clientèle populaire, c'est avant tout l'instruction professionnelle. Dans votre dernière assemblée générale, vous avez plus nettement encore affirmé ce dessein en décidant l'ouverture de sections purement professionnelles pour y réunir les cours utiles à l'exercice de professions déterminées et où ne seraient admis que des ouvriers de ces professions.

C'est là, Messieurs, c'est ce caractère essentiel de votre institution que vous me permettrez de louer et d'encourager de toutes mes forces. Il est vraiment démocratique, il répond de la façon la plus efficace à nos vœux, à nos besoins, aux intérêts les plus puissants de l'état social que nous voulons fonder.

Il ne faut pas en effet que ces mots magiques d'enseignement national, d'instruction mise à la portée de tous, nous trompent sur le sens utile et le but réel du mouvement qui nous emporte. Gardons-nous bien d'en dénaturer la portée.

Si l'instruction est due à tous, tous n'ont pas besoin de la même instruction, ni ne sont capables de la recevoir. Si partisans que nous soyons de l'égalité entre les citoyens, nous n'avons pas fait ce rêve insensé d'obtenir l'égalité absolue des intelligences, des facultés, des situations. Il y a un degré de connaissances nécessaires à tous les citoyens. Au delà les inégalités commencent, ou plutôt les différences. L'instruction varie selon les aptitudes, les loisirs, les vocations de ceux qui la reçoivent.

Ce qui est juste dans un État démocratique, et ce que nous avons le devoir de faire, c'est que le lien de plus en plus intime qui rattache entre eux les divers ordres d'enseignement, permette à chacun de s'élever suivant ses forces, et aux intelligences vraiment supérieures d'émerger de la masse pour atteindre progressivement jusqu'aux plus hauts sommets des connaissances humaines.

C'est par cette sorte de sélection que la société moderne, puisant désormais dans des couches profondes jusque-là à peu près inexplorées, constituera l'élite intellectuelle à qui il appartient de diriger le mouvement de la nation tout entière par l'impulsion donnée aux sciences, aux arts, aux idées, à l'industrie, à la politique.

Mais à côté de cet état-major, dont l'État a le devoir de favoriser le recrutement dans toutes les classes de la population, la grande armée des citoyens a des destinées plus modestes. Nous serions bien coupables et bien fous si, en appelant aux bienfaits de l'instruction tous les enfants du peuple, nous excitions en eux des visées irréalisables. Ce qu'il faut au plus grand nombre d'entre eux, c'est l'instruction appropriée à leur fonction, à leur industrie, à leur métier. Si personne désormais n'est fondé à se plaindre de se voir parqué dans sa caste et, quelque intelligent qu'il soit, d'être privé des moyens d'en sortir, nous n'imaginons pas cependant qu'il ne doive plus y avoir dans ce pays que des émules suivant tous la même progression, animés des mêmes ambitions, visant les rangs supérieurs de la société pour se les disputer, au risque de retomber vaincus dans l'impuissance et le découragement, inutiles à eux-mêmes autant que dangereux pour les autres.

Nous n'avons pas conçu une société uniquement composée de savants, d'artistes, de grands industriels, de hauts fonctionnaires, de politiciens. Nous savons bien qu'il y aura toujours des travailleurs de diverses sortes, des artisans, des ouvriers, les uns pour ouvrer le fer ou le bois, d'autres pour cultiver la terre. Que les plus forts s'élèvent, c'est justice; que la masse des autres reçoive l'instruction qui fait l'ouvrier habile et le citoyen éclairé, ce n'est pas moins nécessaire. Cette instruction technique, l'État la donne bien imparfaitement encore, à des degrés divers, dans les écoles professionnelles et dans les établissements d'enseignement spécial; mais c'est à cette œuvre que conviennent admirablement des associations comme la vôtre, et c'est votre honneur de l'avoir compris.

Messieurs, quelle révolution considérable et pacifique s'accomplit sous l'empire d'un pareil enseignement! Vous rendez-vous assez compte de la transformation qui s'opère dans les mœurs, dans les habitudes, dans le caractère de ce peuple à qui vous ouvrez ces nouveaux horizons? Que de qualités de goût, de délicatesse il acquiert; quel sentiment, inconnu jusque-là, de sa valeur, de sa dignité, de ses devoirs le pénètre et en fait

insensiblement un autre peuple ennemi de la brutalité, de la violence, du désordre, capable vraiment désormais de se conduire lui-même et de se gouverner!

Ah! je sais que les amis attardés des anciens régimes, au milieu des illusions où ils achèvent de s'éteindre, affectent de ne pas voir ces choses, ou se plaisent à en rire quand ils ne les maudissent pas. Il en est même qui s'imaginent encore qu'en flattant ce peuple dans ses intérêts matériels, ils pourront de nouveau l'asservir. Eh bien, s'ils veulent vraiment en tenter l'aventure, je crois qu'ils n'ont plus de temps à perdre. Ce n'est pas ici qu'ils réussiront, dans cette grande ville que nous avons vue, il y a trois semaines, debout, tout entière, si digne et si maîtresse d'elle-même, saluant dans un sentiment unanime d'orgueil et de respect le cortège triomphal du grand poète qui a été, lui aussi, un de vos présidents!

Que d'autres se méprennent avec plus ou moins de bonne foi sur la signification d'un tel spectacle. Quant à nous, il nous fortifie et nous assure dans notre foi profonde en l'avenir de l'humanité. Oui, c'est vraiment un autre peuple qui commence. Laissons dire et laissons faire les détracteurs de notre temps. Le mouvement gagne de proche en proche; il se répand avec le progrès de l'instruction dans nos villes et dans nos campagnes. Poursuivons notre œuvre les uns et les autres, par la libre propagande comme par le concours et par l'impulsion de l'État. Que les générations qui naissent à la lumière en ce moment viennent à maturité, et l'on aura renouvelé la face de ce pays!

Vous y aurez contribué pour une grande part, Mesdames et Messieurs, et comme votre action est volontaire et désintéressée, vous y avez plus de mérite. Voilà, puisque vous avez bien voulu m'appeler parmi vous, ce que je suis heureux de vous dire au nom du Gouvernement.

Personnellement, j'ai un mot encore à ajouter : je vous prie de me compter désormais au nombre de vos adhérents.

M. Gréard, vice-recteur de l'Académie de Paris, a lu, à la session du Conseil académique, un important rapport sur la réforme du baccalauréat.

Nous publierons ce document qui, en raison de la haute compétence de l'auteur et de la gravité du problème, ne peut manquer de retenir longtemps l'attention publique.

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

CIRCULAIRE (DU 20 MAI)

RELATIVE A LA REVISION DES PROGRAMMES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SPÉCIAL

Monsieur le recteur,

Un arrêté rendu sur l'avis du Conseil supérieur a fixé à vingt par semaine le nombre d'heures de classe qui doivent être affectées à l'enseignement classique. Les programmes ont été remaniés et réduits conformément à cette décision.

Une mesure analogue est vivement sollicitée en faveur des élèves de l'enseignement spécial, plus surchargés encore que ceux des cours classiques. J'ai l'intention de saisir de ces réclamations le Conseil supérieur dans sa prochaine session. Afin d'éclairer la discussion, je vous prie de réunir en comité les professeurs d'enseignement spécial de chacun des lycées et collèges de votre ressort et de les appeler à émettre leur avis tant sur le principe même de la réduction que sur les conséquences qu'entraînerait son application dans la constitution des programmes.

MM. les professeurs auront à examiner notamment si les cours pratiques, ou manipulations, et les leçons de dessin qui occupent une large place dans l'enseignement spécial, sans amener une grande fatigue d'intelligence, ne devraient pas être laissés en dehors de la limite réglementaire de vingt heures.

Je vous prie de m'adresser, pour le 10 juillet, les délibérations des divers comités consultés, avec un rapport d'ensemble contenant votre appréciation personnelle.

Recevez, monsieur le recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

Le Ministre de l'Instruction publique,

RENÉ GOBLET.

LOI (DU 27 JUIN)

RELATIVE AU PERSONNEL DES FACULTÉS DE THÉOLOGIE CATHOLIQUE ET PORTANT OUVERTURE AU MINISTRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, DES BEAUX-ARTS ET DES CULTES, SUR L'EXERCICE 1885, DE CRÉDITS SUPPLÉMENTAIRES ET EXTRAORDINAIRES S'ÉLEVANT A LA SOMME DE 75,335 FR. 23 CENT.

Le Gérant : **G. MASSON.**

Paris. — Typ. Georges Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 17973.

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

DE L'ENSEIGNEMENT DU DROIT

DANS LES UNIVERSITÉS ALLEMANDES (1)

VI

A la différence de ce qui a lieu en France et en Autriche, l'enseignement des sciences politiques n'est pas en Allemagne réuni à l'enseignement du droit. Il est presque toujours donné dans la Faculté de philosophie. C'est par exception qu'à Würzbourg et à Strasbourg il rentre dans la Faculté de droit. Il semble qu'on ait voulu, pour cette dernière ville, lors de la réorganisation de l'Université en 1872, ne pas s'éloigner des usages français. C'est exceptionnellement aussi que dans les deux Universités bavaroise et wurtembergeoise de Münich et de Tübingue, il y a une Faculté spéciale des sciences politiques (Staatswissenschaftliche Facultät).

L'utilité qu'il peut y avoir à créer une Faculté séparée ne paraît pas manifeste (2). Quelques professeurs désirent que le groupe des sciences économiques soit rattaché à la Faculté de droit, soit pour prémunir l'enseignement du droit « contre le

(1) Voir les numéros du 15 mai, du 15 juin et du 15 juillet 1885.

(2) On s'appuyerait à tort, pour la réclamer, sur l'autorité de Leibnitz qui, dans ses *Nouveaux Essais sur l'entendement humain* demandait la création d'une Faculté « économique ». Mais cette Faculté nouvelle devait embrasser le programme de nos Écoles polytechnique et centrale, les arts mécaniques, les mathématiques appliquées et tout ce qui regarde la subsistance et la commodité.

danger qu'il court de s'enfermer dans un formalisme raide et étroit et de perdre son utilité pour la vie de la nation si changeante et si complexe (1) », soit pour renforcer la Faculté de droit qui en a plus besoin que la Faculté de philosophie, déjà chargée à l'excès. Mais on reconnaît que les sciences politiques, surtout avec l'acception très large qui leur est donnée en Allemagne, se rapprochent moins du droit que de la morale, de la politique, de l'histoire et même de certaines branches des mathématiques, toutes choses qui sont enseignées dans la Faculté de philosophie. Le groupe des sciences politiques ne formant pas un ordre nettement défini de sciences se trouve en quelque sorte plus à l'aise dans les cadres si larges de cette dernière Faculté. Il forme une sorte d'encyclopédie où se rencontrent les matières les plus diverses : c'est un enseignement auquel il faut les méthodes les plus différentes : descriptive, inductive, déductive... Voici quels étaient pendant le semestre d'été 1884, dans les deux grandes Universités de Berlin et de Leipzig, les cours du groupe des « Staats und Cameralwissenschaften ».

Faculté de Berlin.

PROFESSEUR WAGNER.

1° Économie politique pratique (monnaies, banques, assurances, commerce, agriculture, politique industrielle), à l'exclusion de la politique commerciale. — Cours privé, 6 heures par semaine;

2° Science des finances. — Cours privé, 5 heures;

3° Politique commerciale extérieure (libre échange et protection). — Cours public, 1 heure;

4° Exercices d'économie politique. — Privatissime, 1 heure.

PROFESSEUR SCHMOLLER.

1° Économie politique générale au point de vue théorique. — Cours privé, 4 heures;

2° État des villes, commerce et industrie au moyen âge. — Cours privé, 1 heure;

3° Questions choisies de politique agraire. — Cours public, 1 heure;

4° Exercices sur les sciences politiques, sur le commerce au moyen âge, particulièrement sur le commerce de la Hanse. — Privatissime, 2 heures.

(1) BLUNTSCHLI, *Die Eintheilung der Universität in Facultäten*, dans la Revue *Gegenwart*, 1er décembre 1877. — Il ajoute : « L'union du droit et des sciences politiques préserve le juriste contre l'étroitesse d'esprit, et les inconvénients qu'il y a à ne voir les choses que sous un seul aspect. Et de leur côté les sciences politiques peuvent gagner, par leur union avec le droit, en fermeté, en pénétration, en précision, en logique et en clarté. »

PROFESSEUR BÖCKH.

1° Théorie de la statistique. — Cours privé, 2 heures;
2° Statistique des nationalités. — Cours public, 1 heure;
3° Exercices statistiques. — Privatissime, 2 heures.

PROFESSEUR MEITZEN.

1° Excursions technologiques dans le domaine de la statistique et de l'économie politique. — Cours privé, 3 heures;
2° Histoire et sciences auxiliaires de la statistique.—Cours public, 1 h.

PROFESSEUR ORTH.

1° Aménagement du sol et des plantes. — Cours privé, 3 heures;
2° Amélioration du sol. — Cours privé, 1 heure;
3° Le sol et l'eau. — Cours public, 1 heure;
4° Exercices pratiques d'agronomie. — 2 fois par semaine;
5° Excursions.

Dr VON KAUFMANN, privat-docent.

1° Économie politique théorique. — Cours privé, 5 heures;
2° Science des finances. — Cours privé, 5 heures;
3° Affaires de bourse et opérations financières dans leurs rapports avec l'industrie. — Cours public, 1 heure.

Dr SCHULTZ, privat-docent.

Chapitres choisis de la science de la police. — Cours privé, 2 heures.

Faculté de Leipzig.

PROFESSEUR ROSCHER.

1° Économie politique théorique (y compris les banques). — Cours privé, 5 heures;
2° Théorie naturelle et historique de la monarchie, de l'aristocratie, de la démocratie comme école préparatoire de la politique pratique. — Cours public, 2 heures;
3° Correction de travaux d'économie politique.—Privatissime, 1 heure.

PROFESSEUR FRICKER.

1° Droit administratif dans ses rapports avec la science de la police. — Cours privé, 5 heures;
2° Droit constitutionnel du royaume de Saxe.—Cours privé, 2 heures.

Dr WALCKER, privat-docent.

1° Économie politique pratique et règlements économiques. — Cours privé, 3 heures;
2° Protection et libre-échange. — Cours public, 1 heure;
3° Exercices d'économie politique et de statistique.—Privatissime, 1 h.

PROFESSEUR JACOBI (professeur extraordinaire).

1° Économie rurale générale. — Cours privé, 2 heures;
2° Introduction à l'étude des sciences politiques.—Cours public, 1 heure.

PROFESSEUR BLOMEYER.

1° Économie rurale. — Cours privé, 4 heures;
2° Culture spéciale des plantes. — Cours privé, 2 heures;
3° Démonstrations expérimentales. — Cours public, 2 heures.

Dr FRIEDBERG, privat-docent.

1° Science des finances dans ses rapports avec la législation financière des principaux États civilisés. — Cours privé, 3 heures;
2° Statistique dans ses rapports avec la morale.—Cours public, 1 heure.

PROFESSEUR BIRNBAUM (professeur extraordinaire).

1° Étude du sol et de ses améliorations. — Cours privé, 2 heures;
2° Théorie des taxations. — Cours privé, 2 heures;
3° Reproduction des animaux. — Cours privé, 3 heures.

Dr ZÜRN, privat-docent.

1° Soins à donner aux animaux domestiques.— Cours privé, 2 heures;
2° Traitement des animaux de culture. — Cours privé, 1 heure;
3° L'art de ferrer les chevaux. — Cours privé, 1 heure;
4° Démonstrations vétérinaires. — Cours privé, 3 heures
5° Exercices de laboratoire. — Gratis, tous les jours.

Dr STOHMANN, privat-docent.

Exercices pratiques de laboratoire (chimie agricole). — Tous les jours.

Il est absolument impossible que la Faculté de droit introduise dans ses programmes des éléments aussi divers. Il y aurait donc tout d'abord un choix à faire : il faudrait déterminer quels cours doivent être rattachés à l'enseignement du droit, et quels cours doivent être laissés au contraire, à la Faculté de philosophie. Et ce partage, indépendamment de sa difficulté, n'aurait-il pas pour conséquence de dénaturer quelque peu ceux des cours qu'on ferait rentrer dans les sciences juridiques. Ainsi un cours sur la science financière ne tendrait-il pas à se transformer peu à peu en cours de législation financière, alors qu'il doit être tout autre chose. La plupart des professeurs chargés des cours de sciences politiques ne sont point, comme dans nos Facultés françaises (1), des jurisconsultes mal préparés par leurs études antérieures à aborder ces questions. Beaucoup appartiennent à ce groupe d'économistes contemporains qui cherchent dans l'étude de l'histoire l'un des meilleurs moyens pour arriver à la solution des problèmes économiques et sociaux. Ce sont des spécialistes qui, dès leur entrée à l'Université, ont été des étudiants « en

(1) Je parle de nos Facultés de droit, car il n'y a rien en Allemagne de comparable à l'École libre des sciences politiques. Mais cette École est unique en France, tandis qu'en Allemagne les sciences politiques sont enseignées par des spécialistes dans chaque Université.

sciences politiques », et qui n'ont pas été obligés de s'occuper presque exclusivement de droit pendant sept ou huit ans. Rien d'ailleurs ne s'oppose en Allemagne, en raison de l'organisation différente des Universités, à ce que ces professeurs changent de Faculté en changeant d'Université : c'est ainsi que M. Schmoller a été appelé dernièrement de la Faculté de droit de Strasbourg à la Faculté de philosophie de Berlin. Il dirigeait à Strasbourg un séminaire réputé ; à Berlin, où il n'existe pas encore de séminaire pour les sciences politiques, il l'a remplacé par une conférence dont les exercices sont analogues. Les réunions ont lieu chez lui, dans son cabinet de travail, au milieu des livres qu'il est souvent fort utile d'avoir sous la main. J'ai assisté à une séance intéressante, au début de laquelle un des membres de la conférence a lu une excellente étude sur le commerce de Bâle au moyen âge, de 1300 à 1560. Après la lecture presque intégrale de ce travail où les recherches originales ne manquaient pas, le professeur a cherché, mais sans grand succès je dois le dire, à faire naître une discussion, puis il a présenté quelques critiques, en faisant très large la part des éloges, et a formulé son jugement. — La correction de travaux écrits alterne d'ailleurs avec l'interprétation de textes anciens ou modernes, traités de commerce, statuts de corporations, règlements de police, tarifs, etc.

Je me suis renseigné sur la composition de la conférence ; elle est assez remarquable pour être rapportée. Sur quatorze membres présents, quatre étaient déjà docteurs : l'un s'occupait d'histoire, un autre d'économie politique, le troisième était un économiste autrichien, le quatrième, un Polonais étudiant l'histoire du droit. Les dix autres auditeurs étaient : quatre étudiants en droit (dont un s'occupant spécialement d'histoire du droit) ; trois étudiants en sciences politiques ; trois étudiants en histoire.

C'est bien dans un semblable milieu, sous l'œil et dans l'intimité d'un professeur aimable autant que savant, qu'il est permis de croire à l'influence heureuse de cette fréquentation d'étudiants appartenant à diverses Facultés. M. Schmoller est très satisfait de ses élèves, qui lui remettent parfois d'excellents travaux dignes de figurer honorablement dans la Revue qu'il dirige, les « Staats und socialwissenschaftliche Forschungen (1) ». A son cours d'économie politique il a surtout pour auditeurs des étudiants en droit ;

(1) Une fondation particulière permet à M. Schmoller d'accorder chaque semestre une récompense de 100 marks au meilleur travail qui lui a été remis. Les exercices dont je viens de parler sont demi-payants, demi-gratuits. Ceux qui les fréquentent pour la première fois doivent payer des honoraires. C'est un bon moyen d'avoir des élèves sérieux et de les conserver plus longtemps.

son cours sur les villes au moyen âge est fréquenté principalement par des historiens. Il est en même temps professeur à la *Landwirtschaftliche Hochschule* dont les élèves ont le droit de suivre les cours de l'Université. J'ai assisté à un assez grand nombre de cours d'économie politique dans diverses Facultés. C'est un enseignement auquel les étudiants paraissent s'intéresser. Les cours remarquables de MM. Wagner à Berlin, Roscher à Leipzig, Conrad à Halle, Laspeyres à Giessen, Knapp et Brentano à Strasbourg, Knies à Heidelberg, etc... sont très appréciés et très suivis.

Il existe en Allemagne, à côté du doctorat en droit, un doctorat ès sciences politiques (*rerum politicarum*). Cet examen est subi dans la Faculté de droit, là où l'enseignement des sciences politiques rentre dans cette dernière (à Strasbourg et à Würzbourg). Le candidat doit remettre une dissertation sur une branche des sciences politiques et subir un examen oral où il peut être interrogé sur l'économie politique, la science financière, la statistique, les sciences politiques, et le droit constitutionnel. Dans les Universités où l'enseignement des sciences politiques rentre dans la Faculté de philosophie, et dans celles où il y a une Faculté à part, ce doctorat est soumis à des conditions analogues. A Tübingue (qui est dans ce dernier cas), le candidat, après avoir formé sa demande, doit y joindre son *curriculum vitæ* en exposant quelle a été la marche de ses études, en indiquant ses moyens d'existence et sa situation actuelle. Il remet une dissertation portant sur une des matières enseignées dans la Faculté. Cette dissertation une fois acceptée, le candidat est admis à subir l'examen oral qui porte sur l'économie politique, la science financière, le droit constitutionnel et le droit administratif. Il peut être dispensé de cette épreuve s'il a subi le grand examen d'État wurtembergeois dans le département de l'intérieur ou des finances, et mérité le diplôme de première ou de seconde classe; ou bien encore si la dissertation remise par lui a une haute valeur scientifique. — Les frais de ce doctorat s'élèvent à 345 marks.

VII

L'organisation des études et des examens dans les Facultés de droit allemandes est depuis quelques années l'objet de vives discussions. En 1869, la question d'une réforme fut agitée à la Chambre des députés de Prusse (comptes rendus t. II, p. 1825); on déposa même un projet qui portait la durée des études universitaires à quatre ans pour les aspirants aux carrières judiciaires,

maintenant la durée de trois ans seulement pour les candidats aux carrières administratives. La question fut de nouveau agitée sans plus de succès en 1875. Les professeurs les plus compétents, Muther, Gneist, Gierke, Goldschmidt, réclament aussi énergiquement une réforme.

On trouve d'abord, en ce qui concerne la durée des cours que trois ans c'est bien peu, surtout avec la déplorable facilité de prendre ses inscriptions en faisant son volontariat (1). On demande que la durée des études soit portée à quatre ans, comme en Bavière, en faisant remarquer combien l'unité de réglementation pour tout l'Empire serait désirable. Déjà dans les royaumes de Saxe et de Wurtemberg, les candidats ont pris l'habitude de ne pas demander à subir le premier examen d'État avant sept ou huit semestres. Plusieurs branches de la science ont pris une telle importance que le temps consacré à leur enseignement ne suffit plus. L'étude des sciences politiques en particulier demanderait une année entière; et il résulte de l'état de choses actuel que c'est en Bavière seulement qu'on interroge sur les sciences politiques d'une façon sérieuse, et qu'en Prusse on use à cet égard d'une extrême indulgence (2).

On a bien objecté qu'il y aurait là une augmentation de frais assez notable pour les étudiants; et, d'autre part, que le moment où les jeunes gens peuvent entrer dans la carrière à laquelle ils se destinent, déjà si impatiemment attendu, serait encore reculé. A cela on a répondu que les étudiants en droit se recrutant presque tous dans les classes aisées pourraient, sans imposer à leurs familles de trop lourds sacrifices, prolonger d'une année la durée de leurs études; qu'une semblable prolongation était le meilleur moyen d'obtenir à l'avenir des référendaires plus instruits, et de faire cesser des plaintes trop fondées sur l'insuffisance de beaucoup de jeunes gens auxquels on se borne à confier un travail de scribe pour ne pas avoir la peine de leur apprendre ce qu'ils ignorent. Il y a d'ailleurs aujourd'hui une surabondance

(1) La suppression du droit de prendre ses inscriptions en faisant son volontariat, droit dont on use naturellement presque toujours, semble la réforme la plus simple. On objecte, non sans quelque raison, que supprimer ce droit, ce serait assurer un avantage non justifié à ceux que leurs infirmités physiques ont pu dispenser du service. Mais ne serait-il pas possible d'antidater, pour ceux qui ont fait une année de service, le décret de nomination comme assesseur.

(2) Voir le discours de M. Wirselinck à la Chambre des députés en 1876, compte rendu sténographique, III, p. 1524). Aux examens d'État auxquels j'ai assisté à Berlin je n'ai guère vu poser de questions d'économie politique proprement dite ; ce qui paraît en être, n'est au fond que du droit commercial. En Saxe, il en est autrement.

dans le nombre des candidats, surabondance qui a pour effet, depuis deux ou trois ans, une diminution dans le nombre des étudiants en droit. Ne vaut-il pas mieux, dit-on, que l'élimination d'un certain nombre de candidats soit due à la difficulté plus grande des études? Quelques publicistes se contentent de demander une diminution dans la durée des vacances. D'autres estiment qu'on pourrait, en portant la durée des études universitaires à quatre ans, diminuer le temps de stage pratique, peut-être un peu considérable depuis que la procédure de l'Empire a été simplifiée par le Code de procédure du 30 janvier 1877, la loi d'organisation judiciaire du 27 janvier de la même année, et les lois postérieures, en vigueur depuis le 1er octobre 1879. Cette réforme, qui aurait l'avantage de ne pas changer la durée totale des études, serait peut-être la meilleure. Il est certain qu'en raison du grand nombre de référendaires, beaucoup sont insuffisamment occupés, et pourraient aisément connaître en trois ans ce qu'ils apprennent aujourd'hui en quatre. Toutefois une réforme semble peu probable : c'est en effet le ministère de la justice et non celui de l'instruction publique qui réglemente les conditions d'admission aux emplois judiciaires. Et il ne semble pas qu'on soit disposé à abréger la durée du stage pratique regardé comme plus important pour de futurs magistrats ou fonctionnaires, que l'enseignement surtout théorique donné à l'Université.

La distribution intérieure du travail à l'Université a paru aussi susceptible de quelques réformes. Si l'institution des séminaires a donné d'excellents résultats et accru l'activité des Facultés de droit, ce n'est pas, dit-on, sans quelques inconvénients. D'abord, en confiant exclusivement aux professeurs la direction des séminaires, on a rompu l'équilibre entre les membres du corps enseignant. Certains professeurs, qui, tout en dirigeant leur séminaire, n'ont pas voulu (sauf le cours public peu important) diminuer le nombre de leurs cours, sont véritablement surchargés. L'un des professeurs qui dirigent le séminaire de Berlin avait reçu pour le semestre d'été 1884, 60 à 70 demandes. Il a fallu déjà procéder à un premier travail d'élimination pour réduire le nombre des séminaristes à 20. Ceux-ci ont le droit de choisir les sujets qu'ils veulent traiter, mais ils prient ordinairement le professeur de leur donner son avis, de leur dire s'il y aura beaucoup de recherches à faire, s'ils pourront se procurer aisément les ouvrages nécessaires, etc... Le choix définitif de l'élève est toujours précédé de plusieurs visites chez le professeur qui ne ménage ni ses conseils ni ses encouragements. Chaque

membre du séminaire doit remettre un travail dans le semestre : c'est donc presque régulièrement chaque semaine pour le professeur une dissertation de 40 ou 50 pages, et quelquefois plus, à lire et à corriger. Le sujet étant souvent très spécial, c'est un véritable travail pour lui. La direction d'un séminaire est assurément pour un professeur consciencieux une lourde tâche. Pendant ce temps, les privat-docenten se fatiguent à préparer un cours que personne ne suit (1). Quelques-uns sont réduits aux trois élèves regardés comme nécessaires pour former un auditoire, suivant le vieil adage : *tres faciunt collegium*. Il en est même qui, après avoir annoncé leur cours, ne peuvent l'ouvrir faute d'auditeurs. N'y aurait-il pas, dit-on, un meilleur emploi à donner à leur activité? Au lieu de laisser au professeur la charge et la direction exclusives des séminaires n'y aurait-il pas avantage à y faire participer les privat-docenten qui n'ont aujourd'hui d'autre ressource que de faire un cours parallèle à celui du professeur, ce qui absorbe leur temps et les oblige à rester superficiels? Ne vaudrait-il pas mieux laisser aux professeurs, hommes de plus d'expérience, le soin de faire les cours généraux et de donner aux étudiants des vues d'ensemble, tandis que le privat-docent s'occuperait d'études plus spéciales avec les membres du séminaire, approfondissant pour son compte en même temps qu'il leur apprendrait à travailler, et préparant dans de meilleures conditions les ouvrages qui sont nécessaires à sa réputation.

On a fait à l'organisation des séminaires un tout autre reproche. Beaucoup d'étudiants, dit-on, rétrécissent le cercle de leurs idées et se spécialisent prématurément. « Par crainte de conclusions prématurées on en arrive à ne plus chercher dans le fait que le fait lui-même, à dédaigner la synthèse... Les observations s'accumulent, les faits se multiplient, les matériaux s'entassent, si bien que l'espace s'encombre et qu'au lieu de s'agrandir l'horizon se rétrécit (2). » — « Aujourd'hui, le chercheur se contente d'une seule science, souvent même d'une partie de cette science. Il ne regarde ni à droite ni à gauche, de peur que ce qui se passe dans le champ voisin ne l'empêche d'approfondir de tout cœur le petit coin qu'il s'est choisi (3). » Ces inconvénients

(1) C'est surtout pour les études spéciales que les cours des privat-docenten peuvent rendre des services et avoir du succès. Mais ces études sont moins nombreuses dans la Faculté de droit que dans les autres.

(2) Lasker, *Uber Anlage und Erziehung. Deutsche Rundschau*, 1875, cité par Lavisse. *Revue des Deux Mondes*, 1er juin 1884.

(3) Discours du professeur Hoffmann en prenant possession du rectorat, 30 octobre 1880.

de la spécialisation se manifestent surtout dans la Faculté de philosophie, mais ils existent aussi dans la Faculté de droit. L'absence d'examens, l'indépendance trop grande laissée aux étudiants ne font que les favoriser. Ne vaudrait-il pas mieux, dit-on, faire une part plus grande aux besoins de la pratique, et substituer aux séminaires, au moins dans une certaine mesure, des conférences analogues à celles de nos Facultés de droit françaises, qui auraient pour but de remettre en mémoire les matières enseignées au cours? Les privat-docenten pourraient concourir utilement à une semblable organisation. Au moyen âge le privat-docent, qu'on appelait *Repetitor,* était attaché à la chaire d'un professeur : son rôle était de se rapprocher davantage des étudiants, de répondre à leurs questions, de les aider dans leurs recherches. Il était l'intermédiaire entre les étudiants et le professeur qui chargeait le privat-docent d'enseigner à sa place une ou plusieurs matières qu'il ne pouvait ou ne voulait pas traiter dans son cours. Un édit de 1779 défendait même à tout privat-docent de chercher à faire concurrence à un titulaire en annonçant le même cours que lui. N'y aurait-il pas avantage à rétablir aujourd'hui une organisation analogue? Ne vaudrait-il pas mieux que le privat-docent fît un peu comme le *tutor* des Universités anglaises, au lieu d'être absorbé par la préparation d'un cours de douze ou quatorze heures qui ne rend presque aucun service (1)?

Le professeur O. Gierke (2) voudrait qu'on organisât dans toutes les Facultés de droit trois sortes d'exercices :

1° Des *Exegetica,* ayant pour but de familiariser les élèves avec les textes, de leur apprendre à les commenter, de les habituer à s'en servir. Les étudiants pourraient y être admis dès leur second semestre d'études.

2° Des *Practica,* à l'usage des élèves plus avancés, et où l'on étudierait des questions pratiques de droit civil et de droit pénal, de procédure et d'économie politique.

3° Des séminaires destinés à une élite, où l'on donnerait au besoin quelques récompenses, et qui auraient pour but d'initier les jeunes gens laborieux aux recherches personnelles et de les exciter à produire.

Il serait facile de généraliser cette organisation qui existe déjà presque au complet dans plusieurs Universités. La seule difficulté est la répartition du travail entre les divers membres du corps

(1) Quelques privat-docenten ont essayé de tenir des *Examinatorien* pour s'assurer que leurs auditeurs les avaient bien compris. Cet essai ne s'est pas généralisé.

(2) *Die juristische Studien-Ordnung*, Breslau, 1877.

enseignant. Il semble difficile de ne pas laisser la direction des séminaires aux professeurs ordinaires.

Toutes ces questions se lient intimement aux projets de réforme du régime des examens. Nous avons vu comment et pourquoi les Allemands sont en principe opposés à la multiplication des examens. Mais n'est-on pas allé trop loin dans cette voie; est-il sage de laisser l'étudiant son seul maître pendant trois ans? Il gaspille le plus souvent, comme disait le ministre Mühler au Parlement, le 6 mai 1870, quatre ou cinq semestres et travaille seulement pendant les deux derniers. La faiblesse de tant de candidats au premier examen d'État tient moins au défaut de temps qu'au défaut de travail. Exiger quatre ans d'études au lieu de trois, ce serait, ajoute-t-on, donner à l'oisiveté et à la dissipation une année de plus : notre système allemand, ayons le courage de l'avouer, repose sur une confiance trop optimiste dans le zèle de la jeunesse. — On propose donc de créer un nouvel examen qu'on placerait à la fin du quatrième semestre et que devraient subir aussi bien ceux qui aspirent aux grades universitaires que ceux qui se destinent à l'examen d'État. D'autres proposent une organisation analogue à celle qui existe aujourd'hui en Autriche, où les examens d'État sont au nombre de trois : le premier examen d'État (rechtshistorische Staatsprüfung) porte sur le droit romain, l'histoire du droit allemand et le droit canonique; le second (judicielle Staatsprüfung) a pour objet le droit civil, le droit commercial et le droit de change, le droit pénal, la procédure civile et la procédure criminelle; le troisième (Staatswissenschaftliche Staatsprüfung) comprend l'économie politique, la science des finances et la statistique autrichienne. Le premier examen d'État est placé à la fin du quatrième semestre; il doit être subi par tous les étudiants, et le succès dans cet examen est une condition essentielle du passage de seconde en troisième année; le second examen d'État ne peut être passé au plus tôt que dans les six dernières semaines du huitième semestre d'études; et la quatrième année doit être expirée pour que le troisième examen d'État puisse être subi. Les deux derniers examens d'État ne sont pas exigés des aspirants au doctorat (1).

Cette réforme, si excellente qu'elle paraisse, semble néanmoins peu probable. Aussi a-t-on proposé plus simplement de partager l'unique examen actuel en trois examens partiels : le premier porterait sur le droit romain, le droit allemand, l'histoire du droit et la philosophie du droit; le second, sur le droit public

(1) Lyon-Caen, op. cit. p. 48.

et administratif, le droit ecclésiastique, le droit des gens, l'économie politique; le troisième, d'un caractère essentiellement pratique, sur le droit local, la procédure, et le droit criminel. Pour chaque partie de l'examen, il devrait y avoir trois examinateurs; deux professeurs de l'Université au moins devraient interroger pour la première; elles se succéderaient à quelques jours d'intervalle.

La difficulté est d'obtenir le zèle et l'assiduité des étudiants, sans contrainte, et en laissant subsister ce principe de liberté d'apprendre auquel en Allemagne on tient beaucoup (1). On veut éviter aussi tout ce qui pourrait favoriser l'industrie déjà trop florissante des répétiteurs, et la préparation hâtive et superficielle des candidats (2).

Au terme de cette étude sur les Facultés de droit allemandes, il importe de faire une remarque : Paris, à ne considérer que sa Faculté de droit, paraît dans un état d'infériorité manifeste vis-à-vis de Berlin; mais, pour avoir la liste complète de tous les cours de droit qui s'y font, il faudrait à l'enseignement de la Faculté joindre les cours de droit qui se font au Collège de France, à l'École des hautes études, à l'École des chartes, aux Facultés de théologie catholique et protestante, à l'École supérieure du commerce, au Conservatoire des arts et métiers, à l'École des mines, à l'École des ponts et chaussées, à l'École centrale, à l'École des beaux-arts, à l'Institut agronomique, à l'Institut catholique, etc. Le spectacle des Universités allemandes n'est si imposant que parce qu'elles concentrent l'enseignement qu'il faut chercher chez nous dans une foule d'écoles spéciales qui absorbent en grande partie l'élite de notre jeunesse. En Allemagne, les Universités jouent à la fois le rôle d'école spéciale préparant les jeunes gens aux carrières les plus diverses, et d'établissement de haute culture donnant à côté des connaissances pratiques, un enseignement général scientifique. Aux yeux du public comme dans leurs rapports avec l'État, les Universités apparaissent comme des Académies, comparables, toute proportion gardée, à notre Institut.

(1) Les Allemands regardent l'assiduité comme si importante, même pour ceux qui se consacrent à la pratique, qu'ils prétendent qu'on reconnaît toujours ceux qui, ayant appris dans les livres ou à l'aide de répétitions, ne sont capables, comme en Angleterre, que de faire d'habiles routiniers. Les professeurs m'ont souvent déclaré qu'ils tenaient la fréquentation du cours pour indispensable, aussi bien à l'étudiant d'intelligence médiocre, encore indécis sur la direction à suivre, qu'aux bons élèves qui trouvent au cours un aliment tout préparé, et un stimulant pour les études personnelles. Ils semblent attribuer une vertu à l'atmosphère qu'on respire dans les Universités. On peut, disent-ils, comme quantité de connaissances, obtenir davantage hors de l'Université; comme qualité, jamais.

(2) Les étudiants désignent ordinairement cette préparation hâtive par l'expression « Einpauken » (pauken, battre la caisse). Ils se servent aussi du mot plus expressif encore de « Eintrichtern, verser avec un entonnoir ».

Les écoles spéciales que nous venons d'énumérer sont presque toutes concentrées dans la capitale. Aussi faut-il avouer que si Paris reste le plus grand foyer scientifique du monde, l'Allemagne du moins l'emporte par ses ressources d'enseignement supérieur sur la France considérée dans son ensemble; l'habitude prise par les jeunes gens qui veulent réussir de venir faire ou au moins terminer leurs études à Paris, a fait déserter nos villes de province : elles sont encore loin d'être des centres d'enseignement et de science comparables aux Universités provinciales de l'Allemagne. Sans doute, beaucoup de ces Universités de petites villes vivent surtout par la puissance de la tradition. La plupart doivent leur origine au morcellement politique du pays, et il est bien probable que, si l'Allemagne eût été centralisée jadis comme elle l'est aujourd'hui, elle n'aurait point vu se former d'aussi importants foyers intellectuels, dus à l'esprit d'émulation d'une foule de petits souverains jaloux de fonder de magnifiques établissements, d'y attirer beaucoup d'élèves et de bons professeurs.

Dans l'Allemagne, pays de traditions, les usages comme les institutions se perpétuent. Et parmi les causes qui expliquent la prospérité des petites Universités, il en est deux qui font totalement défaut à nos Facultés. C'est d'une part l'habitude de plus en plus générale chez les étudiants de changer souvent d'Université : c'est d'autre part la manière dont se fait l'avancement des professeurs qui passent successivement par trois ou quatre villes avant de trouver le terme de leur carrière; un professeur arrivant à vingt-sept ou vingt-huit ans, et quelquefois même plus tôt encore comme cela se voit en France dans nos Facultés de droit, à la situation qu'il occupera toute sa vie, serait en Allemagne chose inouïe. C'est grâce surtout à ces deux faits qu'il y a tant de vie dans les petites Universités. L'étudiant sans doute y est attiré souvent, surtout pendant le semestre d'été, par la beauté du pays et les charmes de la nature qui exercent un profond attrait sur l'esprit allemand. Mais il sait aussi qu'il a chance d'y rencontrer, parce qu'ils passent presque tous dans les petites Universités, au temps de leur jeunesse et de leur plus grande activité intellectuelle, quelques-uns des professeurs qui doivent se faire un nom dans la science.

Pour l'Étranger, c'est dans ces petites villes qui ont encore souvent conservé leur physionomie d'autrefois, et où l'Université est tout, que se manifeste le mieux la vie universitaire, nécessairement affaiblie dans une trop grande ville. C'est là que le contact entre le maître et l'élève est le plus fréquent, que les relations entre eux peuvent être le plus affectueuses et le plus fécondes.

NOMBRE TOTAL DES ÉTUDIANTS EN DROIT DANS LES UNIVERSITÉS ALLEMANDES.

ANNÉES.	CHIFFRES absolus.	SUR 100.000 habitants.	POUR CENT.	TOTAL de tous les étudiants.
1830-31 à 1831	4.172	15,1	28,3	15.751
1831-32 à 1836	3.672	12,0	28,2	13.006
1836-37 à 1841	3.179	10,0	28,2	11.489
1841-42 à 1846	3.407	10,1	29,7	11.593
1846-47 à 1851	4.029	11,5	33,6	11.987
1851-52 à 1856	4.157	11,5	33,8	12.314
1856-57 à 1861	2.763	7,4	23,1	11.985
1861-62 à 1866	2.850	7,3	21,5	13.248
1866-67 à 1871	3.003	7,4	22,1	13.592
1871-72 à 1876	4.103	9,7	25,5	16.112
1876-77 à 1881	5.087	11,4	26,0	19.553
1881-82 à 1882	5.318	11,5	22,6	23.357
1883.	5.426	11,6	21,6	24.187
1883-84.	4.946	»	»	»
1884.	4.839	»	18,4	»
1884-85.	4.914	»	18,5	»

NOMBRE DES ÉTUDIANTS EN DROIT DANS CHAQUE UNIVERSITÉ.

Universités prussiennes.

ANNÉES.	Berlin.	Breslau.	Halle.	Greifswald.	Konigsberg.	Bonn.	Gottingen.	Marbourg.	Kiel.
1831-32 à 1836.	561	227	137	34	90	244	324	109	92
1836-37 à 1841.	496	116	87	12	74	223	274	94	94
1841-42 à 1846.	524	137	96	39	75	215	205	90	81
1846-47 à 1851.	572	235	144	40	120	295	234	76	54
1851-52 à 1856.	640	274	147	53	149	272	224	57	54
1856-57 à 1861.	476	152	75	32	86	151	170	37	53
1861-62 à 1866.	483	157	46	14	69	158	176	41	63
1866-67 à 1871.	589	168	55	24	91	172	158	28	31
1871-72 à 1876.	614	326	139	70	188	213	283	50	15
1876-77 à 1881.	1.073	373	110	81	175	268	247	90	31
1881-82 à 1882.	1.252	323	131	65	158	275	191	98	45
1882-83. . . .	1.414	307	120	55	144	277	190	102	36
1883	1.001	277	98	65	146	295	204	115	70
1883-84. . . .	1.265	231	115	47	134	248	179	79	44
1884	964	203	120	58	128	283	157	77	50
1884-85. . . .	1.242	192	114	58	124	256	153	76	40

NOMBRE DES ÉTUDIANTS EN DROIT DANS CHAQUE UNIVERSITÉ.

Universités non prussiennes.

ANNÉES.	Munich.	Wurzbourg.	Erlangen.	Tubingen.	Heidelberg.	Fribourg.	Leipzig.	Iéna.	Giessen.	Rostock.	Strasbourg.
1831-32 à 1836.	490	75	53	90	312	88	439	145	90	44	»
1836-37 à 1841.	427	74	75	117	314	88	370	129	77	38	»
1841-42 à 1846.	439	92	108	166	466	54	330	150	104	36	»
1846-47 à 1851.	638	171	152	179	409	51	387	120	109	35	»
1851-52 à 1856.	722	181	149	151	441	64	334	94	106	39	»
1856-57 à 1861.	451	133	94	76	274	29	297	81	46	48	»
1861-62 à 1866.	439	121	89	69	384	44	315	78	51	53	»
1866-67 à 1871.	418	124	68	78	337	48	412	81	52	60	»
1871-72 à 1876.	251	108	40	140	339	43	911	94	72	40	163
1876-77 à 1881.	463	116	50	228	278	103	970	110	85	35	187
1881-82 à 1882.	638	141	66	229	296	174	791	104	74	46	221
1882-83. . . .	694	132	60	180	246	124	782	91	63	41	210
1883	721	135	71	219	416	209	626	120	63	38	200
1883-84. . . .	736	136	76	162	204	108	797	88	62	46	189
1884	774	139	107	202	316	219	663	84	59	35	201
1884-85. . . .	862	138	97	228	174	135	691	84	54	25	182

La diminution, et surtout la diminution proportionnelle du nombre des étudiants en droit est assez sensible depuis quelques semestres. Elle est due principalement à l'encombrement des carrières auxquelles les examens d'État donnent accès. La diminution paraît affecter les petites Universités plus encore que les grandes. Nulle part elle n'est plus manifeste qu'à Breslau; cela tient à ce que, dans cette ville, les étudiants en droit, pour la plupart originaires de la contrée même, sont peu aisés. Ceux auxquels leur situation de fortune permet difficilement d'attendre se tournent vers d'autres carrières.

NOMBRE DES PROFESSEURS DE DROIT.

ANNÉES.	PROFESSEURS DE DROIT.				CHIFFRE TOTAL de tous les MEMBRES DU Corps enseignant.
	PROFESSEURS ordinaires.	PROFESSEURS extraordinaires.	PRIVAT-DOCENTEN.	TOTAL.	
1835.	110	36	50	196	1186
1840	108	32	59	199	1212
1845.	115	28	50	193	1247
1850.	114	34	46	194	1304
1855.	113	34	45	192	1302
1860	96	31	36	163	1215
1865	106	31	32	169	1221
1870.	126	30	41	197	1521
1875	137	31	22	190	1643
1880	139	29	25	193	1809

L'impression la plus vive qu'a fait naître dans mon esprit l'étude attentive de l'organisation universitaire en Allemagne est l'idée d'une progression dans la valeur des éléments dont se compose une Université, progression plus manifeste dans la Faculté de droit que dans les autres. Ce qu'on trouve de moins bon, ce sont les étudiants : sans doute, il y en a d'excellents, et je crois avoir fait large la part des éloges. Mais si la paresse n'est le privilège d'aucun pays, l'élément paresseux l'est en Allemagne remarquablement. Les cours sont désertés et les brasseries sont pleines : l'absence d'examen et la liberté laissée aux étudiants de déterminer eux-mêmes l'ordre de leurs études leur permettent de ne pas se presser. C'est peu à peu que l'étudiant se met en mouvement. L'examen d'État, on ne saurait trop le remarquer, étant un examen d'entrée dans une carrière et non un simple examen de sortie, il en résulte que le temps passé à l'Université est, par la force des choses, considéré comme un temps de préparation scientifique. La Faculté (si on laisse de côté le doctorat, qui est un examen de luxe) ne délivrant pas de diplôme, mais un simple certificat de sortie, on est moins porté qu'en France à regarder les diplômes comme la chose nécessaire, le savoir comme le superflu. L'étudiant, au sortir de l'Université, ne s'empresse point de fermer ses livres et d'oublier le peu qu'il a appris pour faire souvent tout autre chose, se transformer en journaliste ou en romancier. « Faire son droit » n'indique pas en Allemagne, aussi souvent qu'en France, la simple continuation d'une formation générale de l'esprit et la préparation à n'importe quel métier. La profession d'avocat (Rechtsanwalt) est d'un accès moins facile qu'en France. Il faut avoir subi le second examen d'État et fait les quatre années de stage sérieux qu'il suppose.

Si les étudiants allemands se révèlent à l'étranger sous un jour peu favorable, le groupe des privat-docenten ne laisse pas non plus une excellente impression. Ils ont peu d'auditeurs, leur cours est un peu dépourvu de vie et d'intérêt, leur parole manque d'autorité, ils s'expriment parfois avec une timidité d'écolier. Le privat-docent n'est pas encore, comme nos agrégés, un véritable professeur; ce n'est qu'un candidat au professorat. Mais il travaille avec ardeur, il sait que c'est l'unique moyen d'avancer. Il a pu faire une grande part à la science désintéressée lorsqu'il était lui-même étudiant; cette liberté qu'on lui a laissée porte peu à peu ses fruits. On lui a appris les méthodes de la science, il sait travailler, il creuse son sillon sans se décourager, et finit par réussir.

Si l'on monte plus haut enfin, et qu'on arrive au corps professoral, on y trouve des savants de premier ordre, des hommes dignes de notre admiration et de notre respect, qui travaillent vraiment pour travailler, pour faire avancer la science. Poussés par les habitudes laborieuses grâce auxquelles ils sont arrivés, ils voyagent, ils s'informent, ils publient de nouveaux ouvrages jusqu'à un âge avancé, et s'efforcent de produire la plus grande somme possible de travail utile. S'ils sont aveuglés quelquefois par de fausses idées de gloire nationale, ils admettent du moins la valeur de tous les peuples et rendent justice aux savants de tous les pays; presque tous savent plusieurs langues. A côté de l'aristocratie de la naissance, encore si puissante en Allemagne, les professeurs des Universités ont créé une aristocratie de la science reconnue et estimée de tous. C'est grâce à eux que le sentiment de l'autorité scientifique est si vivace dans l'esprit de la nation; ce sont eux qui ont fait l'unité intellectuelle et formé l'esprit public de l'Allemagne.

Georges BLONDEL.

DE
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
DE L'HISTOIRE
EN ÉCOSSE ET EN ANGLETERRE

NOTES ET IMPRESSIONS DE VOYAGE (1)

IV. L'ENSEIGNEMENT HISTORIQUE A OXFORD

L'étudiant d'Oxford, avant de pouvoir conquérir un grade académique, est soumis à deux examens préliminaires (*Pass examinations*). Le premier porte sur l'arithmétique, la géométrie, l'algèbre, le grec et le latin.

L'étudiant peut le passer même avant d'entrer à l'Université. Beaucoup le passent dans le courant ou à la fin de leur première année d'études universitaires.

A cette dernière époque a lieu aussi le second examen préliminaire, qui roule sur la suite de l'algèbre et de la géométrie ou sur la logique élémentaire, au choix, et qui comprend en outre un interrogatoire plus approfondi sur des auteurs grecs et latins présentés par le récipiendaire (par exemple trois livres de Tite-Live ou de Tacite; deux livres de Thucydide, ou six livres d'Homère ou le discours pour la couronne de Démosthène). Il faut de plus présenter le texte grec des quatre Évangiles.

Après ces deux épreuves préparatoires, qui ne prennent qu'un an, les étudiants ont à choisir une spécialité pour leur grade de B. A. (*Bachelor of Arts*), comme à Cambridge. Les différentes catégories d'examens portent sur les langues anciennes (*classics*) qui comprennent aussi l'histoire ancienne comme science auxiliaire, les mathématiques, la théologie, les sciences naturelles, le droit et l'histoire moderne. Jusqu'en 1870 ces deux dernières catégories ne formaient qu'un seul groupe. L'histoire a donc été émancipée cinq ans plus tôt à Oxford qu'à Cambridge, où une réforme analogue ne s'est opérée qu'en 1875.

(1) Voir la *Revue* du 15 juin.

Pour l'enseignement historique, le nombre des professeurs et des maîtres de conférence (*lecturers*) est notablement plus élevé à Oxford qu'à Cambridge. Dans cette dernière Université il n'y a qu'un professeur d'histoire et cinq *lecturers*. A Oxford il y a deux professeurs, un *reader* et treize maîtres de conférences. A mon passage à Oxford en 1884, le *Regius professor of modern history* était le savant W. Stubbs, qui venait d'être nommé au siège épiscopal de Chester, et dont le successeur déjà désigné était un autre savant bien connu, M. E.-A. Freeman. Le second professeur d'histoire moderne était M. Burrows, l'un des fondateurs de la *Wiclef Society*. Il y avait en outre un professeur d'histoire de l'Inde, M. S.-J. Owen, qui portait le titre de *reader*. Enfin, les treize *lecturers* d'histoire, attachés aux collèges, étaient MM. Coolidge, Wakeman, George, Bright (*master of University*), Johnson, Relchel, Knox, Boase, Hassall, Lodge, Smith, Armstrong et Johnson.

Ce nombreux personnel enseignant permettait de porter au programme une liste fort variée de cours historiques, dont voici du reste l'énumération : histoire de l'Europe pendant la dernière moitié du XVIe siècle, histoire d'Angleterre depuis 1485, archéologie historique, les Tudors, histoire d'Angleterre depuis 1553, histoire d'Angleterre depuis 1642, histoire constitutionnelle anglaise depuis Jacques II, histoire d'Angleterre depuis 1714, la période qui suivit l'avènement du roi Georges IV, histoire de l'Inde au moyen âge, histoire de la conquête britannique des Mahrattas, histoire de l'Occident depuis l'an mil jusqu'en 1328, histoire de l'Espagne de 1328 à 1519, histoire générale de l'Europe (périodes de 1610-1648, de 1714-1740, de 1789-1815), etc. A ces cours historiques venaient s'ajouter un cours d'économie politique et d'institutions gouvernementales (M. Marshall), un cours d'anglo-saxon, qui comportait l'explication des lois de Canut (M. J. Earle), et un cours de celtique, où le professeur (M. J. Rhys) expliquait le texte de *Táin bó Cúailngne* tel qu'on le trouve dans *Lebor nah Uidre*.

Ce bel ensemble de cours d'histoire me faisait involontairement songer aux programmes des grandes Universités allemandes où les matières historiques brillent autant par le nombre que par la variété ; mais il m'a été affirmé que beaucoup des *lecturers* se bornent à donner un enseignement assez élémentaire, sans renvoyer aux sources, aux documents originaux, évitant ainsi de déployer tout l'appareil scientifique qui est inséparable de l'enseignement supérieur d'outre-Rhin. Ajoutez à cela qu'aucun cours pratique d'histoire ne vient couronner à Oxford tout cet enseignement théorique, alors que les Facultés allemandes ne se con-

çoivent pas sans ces nombreux *Uebungen*, *Gesellschaften*, séminaires, etc., où les étudiants s'initient à la méthode et aux recherches personnelles.

Quoique l'étude des langues anciennes soit restée la spécialité traditionnelle d'Oxford, l'histoire y compte beaucoup plus d'amateurs qu'à Cambridge, presque autant que les fameux *classics* eux-mêmes. On m'a assuré que 200 à 250 étudiants environ se préparaient à l'examen historique. Les deux tiers au moins songent simplement à conquérir leur grade de B. A. sans nourrir pour l'histoire aucune passion scientifique. Dans le tiers restant il y a les jeunes gens de grande famille, qui se destinent à la politique et voient dans l'histoire une science utile à l'homme d'État; d'autres se proposent de faire du journalisme, qui en Angleterre constitue une carrière presque scientifique; d'autres encore songent à entrer plus tard au barreau et étudient l'histoire, parce qu'elle éclaire l'étude du droit; d'autres enfin, en petit nombre, se destinent à l'enseignement moyen (ou secondaire) et font de l'histoire le centre de leur préparation à la carrière professorale(1). Bien peu, on le voit, étudient l'histoire pour elle-même. Il ne faut donc pas se faire trop illusion sur le chiffre si élevé des étudiants d'Oxford qui choisissent l'examen historique.

Cet examen porte à Oxford le nom d'*honour school of modern history*. Outre une première année occupée par les deux examens préliminaires dont il a été question plus haut, les étudiants y consacrent généralement deux années, parfois deux ans et demi, rarement trois. Les récipiendaires doivent connaître toute l'histoire d'Angleterre jusqu'en 1837, année de l'avènement de la reine Victoria; toute l'histoire constitutionnelle anglaise et une période spéciale de l'histoire d'Angleterre étudiée en détail; une période correspondante de l'histoire universelle; un sujet spécial étudié d'après les documents originaux; la politique et l'économie politique; la géographie historique. L'examen comprend quatre épreuves écrites sur l'histoire politique et constitutionnelle de l'Angleterre, deux sur l'histoire universelle, deux sur le sujet étudié d'après les sources, une sur l'économie politique et une sur la géographie. Puis viennent des interrogatoires oraux. Les récipiendaires sont classés d'après leurs réponses en quatre catégories, et la liste de leurs noms est publiée par ordre de mérite. Sur une centaine de récipiendaires annuels il y en a d'ordi-

(1) Néanmoins, la plupart de ceux qui songent à embrasser la carrière de l'enseignement s'y préparent par l'étude approfondie des langues anciennes.

naire une dizaine qui obtiennent l'honneur d'être rangés dans la première catégorie (*first class*) (1).

Cet examen ayant subi récemment quelques modifications (2) qui entreront en vigueur à partir de l'année prochaine, je donnerai ici le programme détaillé qui sera suivi dans les épreuves de 1886 (3). Comme pour le *tripos* historique de Cambridge, le programme officiel recommande l'emploi d'un grand nombre d'auteurs. Pour la politique et l'économie politique, les candidats seront examinés sur les ouvrages qui suivent : *Politique,* d'Aristote, Hobbes (*Leviathan*, ch. 13-30), Bluntschli (*Lehre vom modernen Staaten*, t. I, théorie de l'État), Maine (*Ancient law*) et Mill (*Political economy*). C'est un peu moins, semble-t-il, qu'à Cambridge, où on veut d'ailleurs faire prédominer les sciences politiques dans l'examen historique.

Pour l'histoire constitutionnelle, les récipiendaires devront étudier les livres suivants : Stubbs, *Select charters* et *Constitutional History*, les ouvrages de Hallam et de May, Bagehot, *English Constitution*. Le récipiendaire doit être en état de commenter quelques chartes principales.

Pour l'histoire générale de l'Angleterre jusqu'en 1837, les parties d'ouvrage qui suivent sont indiquées : Freeman, *Norman conquest* (chapitres 1, 2, 3, 23); Green, *History of the English people*, tome Ier; Stubbs, *Constitutional History* (spécialement les chapitres 10, 12, 14, 16 et 18), Ranke, *History of England* (livres 1, 2, 3, 22); Macaulay, *History of England* (chapitres 1, 2, 3); Bright, *History of England* (tomes II, III).

Dans le vaste champ de l'histoire d'Angleterre, qu'ils doivent avoir rapidement exploré d'un bout à l'autre, les récipiendaires seront tenus d'avoir étudié en détail l'une des sept périodes suivantes : 449-1087, 802-1272, 1215-1485, 1399-1603, 1603-1714, 1714-1815, 1760-1848.

Dans l'histoire universelle ils étudieront la période correspondante à celle dont ils auront fait choix pour l'histoire d'Angleterre. Les récipiendaires — cela est expressément stipulé —

(1) Voici, pour les années 1882, 1883 et 1884, le nombre des récipiendaires admis dans chacune des quatre catégories: *First Class:* 4, 10, 11. — *Second Class:* 24, 19, 14. — *Third Class:* 34, 37, 27. — *Fourth Class:* 42, 32, 25. — Le total des élèves admis au concours historique a donc été pour ces trois années: 104, 98, 77.

(2) On a raccourci avec raison les périodes obligatoires de l'histoire universelle, en y ajoutant obligatoirement les périodes correspondantes de l'histoire d'Angleterre.

(3) Voir pour tous les détails de ce programme officiel l'*Oxford University Gazette* (nº du 3 juin 1884).

devront toujours mener de front l'histoire littéraire et l'histoire générale de la civilisation avec l'histoire politique et y rattacher aussi la géographie historique des périodes étudiées en détail. Cependant on n'exige pas des récipiendaires qu'ils remontent aux documents originaux. On leur demande plutôt une vue nette d'ensemble puisée dans les bons ouvrages. C'est pourquoi le programme indique une longue liste de livres à consulter ou à lire, qui sont spécialement recommandés par la Faculté.

En voici la curieuse énumération :

HISTOIRE D'ANGLETERRE

449-1087.

Kemble, *Saxons in England.*
Green, *Making of England.*
— *Conquest of England.*
W. Bright, *Early English Church History.*
Préfaces des vies de Dunstan, etc.
Freeman; *Norman Conquest.*
Skene, *History of Scotland.*
Anglo-Saxon Chronicle.
Lois d'Ini, d'Alfred et de Canut.
Bede (livres III et IV).

802-1272.

Green, *Conquest of England.*
Freeman, *Norman Conquest.*
Pauli, *Geschichte von England.*
— *Life of Simon of Montfort.*
Palgrave, *England and Normandy* (t. III, ch. IV).
Préface de Roger d'Hoveden (II et IV).
— de Benedictus Abbas II.
— de Roger Bacon.
— de Walter de Coventry II.
— des *Monum. Franciscana I.*
— de l'*Itinerarium Regis Ricardi.*
Anglo-Saxon Chronicle.
Matthieu Paris (période d'Henri III).
Skene, *History of Scotland.*
Robertson, *Scotland under early Kings.*

HISTOIRE UNIVERSELLE

476-1085.

Gibbon, *Decline and Fall.*
Milman, *Latin Christianity.*
Fustel de Coulanges, *Féodalité.*
Guizot, *Civilisation en Europe.*
Waitz, *Deutsche Verfassungs-Geschichte* (tome II).
H. Martin, *Histoire de France.*
Grégoire de Tours (depuis le livre V).
Paul Diacre (depuis le livre III).
Sismondi, *Républiques italiennes.*
Giesebrecht, *Geschichte der Deutschen Kaiserzeit.*
Finlay, *History of Greece.*
Muir, *Life of Mahomet.*

936-1272.

Gibbon, *Decline and Fall.*
Hallam, *Middle Ages.*
Milman, *Latin Christianity.*
Guizot, *Civilisation en Europe.*
Martin, *Histoire de France.*
Michelet, *Tableau de la France* (liv. III de l'*Histoire de France*).
Joinville, *Vie de saint Louis.*
Sismondi, *Républiques italiennes.*
Giesebrecht, *Geschichte der Deutschen Kaiserzeit.*
Von Raumer, *Geschichte der Hohenstaufen.*
Busk, *Mediaeval Popes, Emperors and Crusaders.*
Finlay, *History of Greece.*
Von Sybel, *History and Literature of the Crusades.*

Wright's *Political Songs* (pages 6, 19, 42, 72, 121, 124, 125, éd. de la Cambden Society).
Digby, *Real Property* (pages 1-56, 122-151, 253-262).

Church, *Life of Anselm.*
Cotter Morison, *Life of St Bernard.*

1215-1485.

Lingard, *History of England* (jusqu'en 1399).
Pauli, *Geschichte von England.*
Pauli, *Life of Simon of Montfort.*
Préface des *Monumenta Franciscana I.*
— d'*Edward II.*
Longman, *Life and Times of Edward III.*
Sharon Turner, *History of England* (depuis 1399).
Lechler, *Wiclif.*
Fortescue, *De laudibus legum Angliae* (1).
More, *Richard III and Edward V.*
Paston Letters (préface de Gairdner).
Burton, *History of Scotland.*
Roger, *History of Agriculture and Prices in England* (t. I et III).
Wright, *Political Songs* (pages 6, 19, 42, 72, 121, 124, 125).
Digby, *Real Property* (pp. 175-195, 199-204, 214-220, 253-262, 279-297).

1272-1519.

Gibbon, *Decline and Fall.*
Hallam, *Middle Ages.*
Milman, *Latin Christianity.*
Martin, *Histoire de France.*
Froissart, livre II, ch. 52-63, 83-102, 121-128, 148-214, 227-230.
Sismondi, *Républiques italiennes.*
Amari, *War of the Sicilian Vespers.*
Creighton, *The Papacy during the period of Reformation.*
Von Reumont, *Lorenzo di Medici.*
Villari, *Savonarola.*
— *Machiavelli.*
Ranke, *Geschichte der Romanischen und Germanischen Völker von 1494 bis 1514.*
Presscott, *History of Ferdinand and Isabella.*
Finlay, *History of Greece.*
Yule, *Marco Polo.*

1399-1603.

Sharon Turner, *History of England.*
Paston Letters (préface de Gairdner).
More, *Utopia, Richard III and Richard V.*
Bacon, *History of Henry VII.*
Froude, *History of England.*
Brewer, préfaces des *State Papers.*
Herbert de Cherbury, *Life of Henry VIII.*
Burnet, *History of the Reformation* (éd. Pocock).
Knight, *Pictorial History of England,* 1588-1603.
Burton, *History of Scotland.*
Latimer, *Sermons* (éd. Arber).

1414-1610.

Hallam, *Middle Ages.*
Ranke, *History of the Popes.*
— *History of the Reformation in Germany.*
— *Civil Wars in France.*
— *Geschichte der R. u. G. Völker.*
— *Die Osmanen und die Spanische Monarchie.*
Martin, *Histoire de France.*
Sully, *Mémoires.*
Creighton, *Papacy d. the Reformation.*
Von Reumont, *Lorenzo di Medici.*
Robertson, *Reign of Charles V.*
Häusser, *Period of the Reformation.*

(1) Le programme officiel donne ici le titre inexact : *De Monarchia.*

Hooker, *Ecclesiastical Polity* (avec la préface).
Spenser, *View of the State of Ireland.*
Smith, *De Republica Anglorum.*

1603-1714.

Ranke, *History of England.*
S. R. Gardiner, *History of England.*
Clarendon (livres I-VI).
Christie, *Life of Shaftesbury.*
Macaulay, *History of England.*
Burnet, *History of his own Times.*
Wyon, *History of Great Britain during the Reign of Queen Anne.*
Swift, *Conduct of the Allies.*
Burton, *History of Scotland.*
Sir John Davis, *State of Ireland.*
Doyle, *English in America.*
Bruce, *Annals of the East India Company.*
Dryden (poèmes politiques.)

1714-1815.

Lecky, *History of England in the 18th Century.*
Stanhope, *History of England.*
— *Life of Pitt.*
Martineau, *History of England.*
Cornewall Lewis, *Essays on the Administrations of Great Britain.*
Alison, *Life of Castlereagh* (ch. I-III).
Bolingbroke, *Letters on History.*
— *Dissertations on the State of Parties.*
— *Letter to Sir W. Wyndham.*
— *Patriot King.*
Burke, *Thoughts on the Present Discontentments.*
— *American Taxation.*
— *Refl. on the French Revolution.*

Presscott, *History of Ferdinand and Isabella.*
— *History of Philip II.*
Helps, *Spanish Conquests.*
Motley, *History of the United Netherlands.*
Finlay, *History of Greece.*
Elphinstone, *History of India* (éd. Cowell).

1610-1715.

Heeren, *Political Systems of Modern Europe.*
Ranke, *Französische Geschichte.*
Martin, *Histoire de France.*
Voltaire, *Siècle de Louis XIV.*
— *Charles XII.*
De Retz, *Mémoires.*
Ranke, *History of the Popes.*
— *Die Osmanen u. d. Sp. Mon.*
— *History of Prussia.*
Coxe, *History of the House of Austria.*
Droysen, *Gustaf Adolf.*
Chapman, *Gustavus Adolphus.*
Montecuculli, *Mémoires* (liv. II et III).
Putter, *Political Constitution of the German Empire.*
Stanhope, *War of the Spanish Succession.*
Finlay, *History of Greece.*
Rambaud, *History of Russia.*
Elphinstone, *History of India.*

1715-1815.

Heeren, *Political Systems of Europe.*
Martin, *Histoire de France.*
Tocqueville, *L'Ancien Régime et la Révolution.*
Von Sybel, *French Revolution.*
Taine, — —
Carlyle, — —
Lanfrey, *History of Napoleon.*
Alison, *History of Europe* (depuis le ch. LX).
Ranke, *History of Prussia.*
Carlyle, *Hist. of Frederick the Great.*
Frédéric II, *Mémoires.*
Seeley, *Life and Times of Stein.*
Häusser, *Deutsche Geschichte vom Tode Friedrichs des Grossen.*
Coxe, *Bourbon Kings in Spain.*

— *Refl. on a Regicide Peace.*
Arthur Young, *Tour in England.*
Bancroft, *History of the United States.*
Marshman, *History of India* (l'édition en 3 volumes).

1760-1848.

Lecky, *History of England in the 18th Century.*
Stanhope, *Hist. of England.*
— *Life of Pitt.*
Martineau, *History of England.*
S. Walpole, — —
Cornewall Lewis, *Essays on the Administrations of Great Britain.*
Alison, *Life of Castlereagh* (ch. I-III, XV, XVI).
Burke, *Thoughts on the Present Discontentments.*
— *American Taxation.*
— *Refl. on the French Revolution.*
— *Letters on a Regicide Peace.*
Samuel Bamford (passages principaux de sa vie).
Nicholls, *History of the English Poor Law.*
Morley, *Life of Cobden.*
Bancroft, *History of the United States.*
Payne, *History of the Colonies.*
Marshman, *History of India.*
Kaye, *Life of Metcalfe.*
Napier, *Battles and Sieges in Peninsula.*
Rambaud, *History of Russia.*
Elphinstone, *History of India.*

1763-1848.

Heeren, *Political Systems of m. E.*
Martin, *Histoire de France.*
Tocqueville, *Anc. Rég. et Rév.*
Arthur Young, *Travels in France.*
Von Sybel, *French Revolution.*
Mignet, — —
Taine, — —
Carlyle, — —
Lanfrey, *History of Napoleon.*
Guizot, *Mémoires.*
Alison, *History of the French Revolution* (depuis le chap. LX).
— *History of Europe* (depuis 1815).
Tyffe, *Modern History.*
Seeley, *Life and Times of Stein.*
Häusser, *D. G. vom Tode F. d. G.*
Napier, *Battles and Sieges in the Peninsula.*
Finlay, *History of Greece.*
Rambaud, *History of Russia*

On me pardonnera, j'espère, d'avoir reproduit ici les titres de tous ces ouvrages. Il m'a semblé que rien ne serait plus propre à marquer la portée de l'examen historique. On aura remarqué que le programme d'Oxford prescrit beaucoup plus de livres à consulter que celui de Cambridge. Comme indication bibliographique fournie aux étudiants, c'est parfait. Mais leur est-il possible de lire tous ces ouvrages? Évidemment non. On prend soin d'ailleurs de leur indiquer souvent les chapitres et même les pages à consulter. On leur découpe ainsi la science en tranches, si je puis dire. Est-il utile de dire à un étudiant : « Voici un livre. Vous en lirez cinquante ou trente pages, au commencement, au milieu ou à la fin de l'ouvrage » ? Cette méthode me paraît peu scientifique. Je préfère le précepte de Cambridge : « Lisez ce que vous pourrez des livres indiqués, mais lisez-les bien, et d'un bout à l'autre. » Enfin la liste d'Oxford ne contient-elle pas des ouvrages tant soit peu surannés?

Quoi qu'il en soit, l'étudiant d'Oxford et de Cambridge est invité à lire, à lire beaucoup; et en réalité l'étudiant sérieux lit, et lit beaucoup. Les cours théoriques ne lui prennent heureusement qu'une minime partie de son temps (deux ou trois heures par jour). Pour le reste, il étudie par lui-même dans ses livres. Comme le dit l'expression consacrée, *he reads,* il lit. C'est déjà beaucoup que d'avoir organisé l'enseignement supérieur sur ce pied. L'étudiant développe son jugement, il est amené à penser par lui-même, à compter surtout sur le *self-help,* même dans l'étude des manuels historiques.

Mais l'examen d'Oxford comprend aussi une épreuve plus scientifique, ce qu'on appelle le sujet spécial à étudier d'après les sources. Au programme de 1886 je trouve six sujets indiqués, parmi lesquels les récipiendaires ont le choix. Les voici :

I. *Hildebrand,* d'après Lambert de Hersfeld, les *Monumenta Gregoriana* de Jaffé et *De Unitate Ecclesiæ* de Waltram.

II. *Les trois premières Croisades*, d'après les *Gesta Francorum,* Raimond de Agiles, Fulcherius Carnotensis, Guillaume de Tyr (livres XVI et XVII, ch. I-VIII), l'*Itinerarium Regis Ricardi*, et des extraits d'historiens arabes cités par Michaud, *Bibliothèque des Croisades.*

III. *L'Italie de* 1492-1513, d'après Machiavel (*Il Principe*), Commines (livres VII et VIII), Guicchardin (*Storia Fiorentina*) et Da-Porto (*Lettere storiche*). La connaissance de la langue italienne semble ici indispensable, puisque ces auteurs sont indiqués dans le texte original.

IV. *La Grande Révolution d'Angleterre jusqu'à la mort de Charles Ier* (1639-1649) d'après Clarendon (livres I-VIII), la collection de Rushworth (4e partie), Cromwell (*Letters and Speeches,* éd. Carlyle), le *Long Parliament* de May, Baillie (*Letters*) et l'*Anglia Rediviva* de Sprigg.

V. *La Révolution française jusqu'à la fin de la Convention* (1789-1795), d'après Rabault et Lacretelle (*Précis de la Révolution française*), Bailly (*Mémoires* jusqu'au 14 juillet), la *Correspondance* de Mirabeau (avec Lamarck), les *Mémoires* de Bertrand de Molleville, des discours choisis des Girondins et de Robespierre, les *Mémoires* de Mme Roland, Arthur Young (*Travels in France*) et Schmidt, *Tableaux de la Révolution* (tome Ier, 2e partie).

VI. *L'Histoire de l'Inde anglaise de* 1773 *à* 1805 d'après Wilson (Mill's *India* depuis le livre V), Grant-Duff (*History of the Mahrattas*), Gleig (*Papers in Life of Warren Hastings*), Wilks (*Mysoor*), Cornwallis (*Correspondance,* nombreuses pièces choisies avec des ren-

vois précis aux pages de l'ouvrage), Wellesley et Wellington (*Despatches*, éd. Owen).

J'approuve fort le principe de cette épreuve; mais je me demande si les sujets indiqués ne sont pas trop vastes. Comment un étudiant, ayant à préparer une foule d'autres choses, étudiera-t-il tant soit peu sérieusement les documents de la Révolution française depuis 1789 jusqu'à la fin de la Convention? Et ainsi du reste. Cette étude des sources restera nécessairement superficielle; elle devra se borner, me semble-t-il, à une vérification sommaire et peu concluante de ce qu'affirment les principaux historiens.

Heureusement, l'étudiant d'Oxford n'est pas absolument lié à ce programme de questions que je trouve trop vastes. Il peut choisir lui-même un sujet spécial, à condition de le faire agréer six mois avant l'examen par la Faculté. Il doit accompagner sa demande d'une liste de livres et de documents dont il se propose de faire usage. C'est là une excellente liberté laissée à l'étudiant; mais il n'en est presque jamais fait usage, et, si je ne me trompe, il en sera peu profité à l'avenir. Mieux vaudrait restreindre les questions portées au programme, afin de permettre des recherches plus approfondies, plus concentrées, plus vraiment scientifiques.

Une autre faculté est laissée aux récipiendaires. Ils peuvent s'exempter de présenter un sujet spécial d'histoire à la condition de le remplacer par un sujet indiqué de jurisprudence, qui est pour 1886 *l'histoire de la loi de propriété réelle*. Le programme prescrit l'étude des *Commentaries* de Blackstone (livre II) ou de Stephen (tome Ier, livre II, première partie) et de Digby, *Introduction to the history of the Law of real Property*. Les principaux documents cités dans ce dernier ouvrage devront être étudiés avec soin et comparés aux opinions de Williams, *Treatise on the Law of real Property*.

Enfin, les candidats peuvent, en sus des épreuves qui précèdent et qui sont obligatoires, présenter une période de l'histoire littéraire. On leur indique les suivantes : 1° *Le Siècle d'Élisabeth* (les drames historiques de Shakespeare devront être étudiés avec soin). — 2° *Le Siècle de Louis XIV* (étude détaillée du théâtre de Molière). — 3° *Le Siècle du Dante* (étude spéciale de son *Purgatorio*). Les candidats qui se proposent de présenter une autre période littéraire, doivent la faire agréer par la Faculté six mois avant l'époque des examens. Jusqu'à présent, m'a-t-on affirmé, aucun étudiant n'a jamais présenté de période littéraire ni indiquée ni agréée.

Si nous comparons l'*honour school for modern history* d'Oxford

à l'*historical tripos* de Cambridge, nous voyons d'abord que l'examen d'Oxford ne comprend pas l'histoire ancienne, qui est abandonnée aux étudiants de la section des langues classiques de l'antiquité. A Cambridge l'examen comporte toujours une période plus ou moins longue de l'histoire grecque ou de l'histoire romaine. L'examen de Cambridge est donc plus complet (1).

L'étude des théories politiques depuis Aristote y est aussi poussée plus loin qu'à Oxford. J'ai déjà eu l'occasion de faire remarquer que Cambridge se rapproche plus qu'Oxford de l'École libre des sciences politiques de Paris et que son but est surtout de former des hommes d'État et d'administration, des politiciens dans le sens scientifique du mot. Dans cette tendance on distingue nettement l'influence de M. Seeley. A Oxford, l'enseignement historique s'est au contraire ressenti de la tournure d'esprit et des études de M. le professeur W. Stubbs, qui a jeté un lustre si vif sur cette Université. Ses livres jouissent d'une réputation universelle auprès de tous ceux qui étudient l'histoire des institutions publiques de l'Angleterre qu'il a renouvelée par ses admirables travaux, comparables aux chefs-d'œuvre de la critique et de l'érudition allemandes contemporaines. Son cours à l'Université reflétait naturellement sa méthode et ses vues, qui se rapprochent plus des traditions des professeurs d'histoire d'Allemagne.

Néanmoins, ce grand savant n'a jamais créé de cours pratique, alors que chacun de ses collègues d'outre-Rhin se croit obligé en conscience d'en annexer un à son enseignement théorique. S'il faut s'en rapporter au résumé publié par l'*Oxford Magazine* (2), dans sa leçon d'adieu, faite en mai 1884 au moment où il partait pour aller occuper le siège épiscopal de Chester, M. Stubbs aurait dit qu'il se rendait parfaitement compte de ce qui lui avait manqué comme professeur : « Il avait eu beaucoup de sympathie, mais trop peu d'esprit de prosélytisme. Il n'avait pas été un organisateur, parce qu'il hait l'organisation et aime la liberté. » Cet argument contre les cours pratiques à la mode allemande m'a été fourni plusieurs fois en Angleterre. Il m'a étonné

(1) Récemment, deux professeurs d'Oxford se sont élevés contre cette exclusion de l'histoire ancienne : ce sont M. Montagu Burrows dans sa conférence *Antiquarianism and History* (Oxford, Parker, 1885), et M. E.-A. Freeman dans sa leçon d'ouverture *The office of the historical professor* (Londres, Macmillan, 1884), où il dit : « A Cambridge il y a un *tripos* dans lequel, conformément au sens commun et aux intérêts de la vraie science, on peut faire marcher de front Thucydide et Lambert de Herzfeld. Honneur donc à notre illustre sœur et puissions-nous avoir bientôt la sagesse de la suivre dans la voie qu'elle a tracée. »

(2) Numéro du 14 mai 1884.

dans un pays où les collèges sont des internats fortement organisés et où les *lecturers* de ces collèges sont des répétiteurs, dont les étudiants sont censés ne pas pouvoir se passer.

Quoi qu'il en soit, à la suite d'un nouveau règlement introduit en octobre 1883, M. Stubbs avait organisé dans sa pittoresque maison gothique de Kettle Hall un enseignement spécial, intitulé *Informal instruction*. Les étudiants y venaient un à un lui demander des conseils sur leurs lectures et lui soumettre de petites dissertations écrites qu'il examinait et corrigeait pour eux. Plusieurs fois par semaine, il se tenait ainsi à la disposition de ses élèves; mais en général ceux-ci s'adressaient aux *lecturers* de leur collège. Les étudiants d'élite auraient certes retiré le plus grand profit de ce commerce scientifique intime avec un savant de la valeur de M. Stubbs, si l'Église n'était pas venue l'enlever à l'Université si peu de temps après les débuts de cet enseignement à domicile.

Dans son cours de l'Université, M. Stubbs expliquait des chartes et des lois anglaises du moyen âge. Les étudiants prenaient des notes qu'il revoyait lui-même, quand il en était prié. Sur 70 auditeurs en 1884, une douzaine apportaient leurs cahiers au professeur, qui prenait la peine de les corriger soigneusement. Son but était d'éveiller chez ses élèves l'esprit de critique portant sur l'étude des sources originales, sans faire d'application directe à la politique. Son enseignement tendait à former des savants parmi les étudiants d'élite, non de futurs hommes d'État. Personne mieux que lui ne pouvait prétendre à diriger la jeunesse vers l'érudition et la science historique désintéressée.

Ne trouvant pas à Oxford de cours pratiques d'histoire, les étudiants se sont mis récemment en tête d'y pourvoir eux-mêmes. Cette idée originale a germé dans la cervelle d'un Américain, M. Brearley. Avant d'être élève de Balliol-College à Oxford, il avait passé quelques années en Allemagne comme précepteur de jeunes gens originaires des États-Unis et il y avait entendu parler des séminaires historiques sans avoir eu cependant l'occasion d'en fréquenter un. A Oxford, il n'en était pas question. Aussitôt, notre Américain raconta d'ouï-dire ce qui se passait en Allemagne, s'entendit avec quelques camarades et fonda, en 1882, l'*Historical Seminar*, qui ne compta d'abord qu'une quinzaine de membres et qui en 1884 en comptait 35 (un ou deux par collège, en moyenne).

On tient trois ou quatre séances par trimestre académique (*Term*). Un des membres lit une dissertation pendant une demi-heure ou plus. Cinq ou six membres ont étudié de leur côté le

même sujet; ils prennent des notes pendant la lecture et discutent avec l'auteur de la dissertation. Parfois, ces discussions sont très sérieuses. La présidence n'est pas dévolue à un étudiant, mais à un professeur. D'ordinaire M. Stubbs acceptait de diriger ces débats historiques, ou bien, s'il en était empêché, M. Bright ou un autre maître de conférence le remplaçait. Le président veille à ce que les orateurs ne s'écartent pas de la question et résume les débats à la fin de la séance. Celle-ci dure en général de 8 heures du soir à 10 heures et demie. Une seule fois la discussion s'est prolongée jusqu'à minuit, notamment le soir où l'on a agité la question de la *High Church* au XVIIe siècle. Les séances ont lieu à tour de rôle dans la chambre d'études de l'un ou de l'autre membre. Celui qui a l'honneur d'offrir l'hospitalité à la société fournit aussi le café, le thé et les cigarettes qui se consomment pendant la séance.

Les sujets des dissertations se rattachent toujours aux matières portées au programme de l'examen historique. Les membres en reçoivent la liste imprimée au début de chaque trimestre, ce qui fait que chacun peut, s'il le veut, se préparer à la discussion par une étude sérieuse. Voici la liste pour le terme d'été de 1884 : I. *Lundi* 28 *avril.* Dissertation de M. J. Wells, sur l'influence de la France sur la politique et la vie sociale en Angleterre pendant le règne de Charles II. — II. *Lundi* 12 *mai.* Dissertation de M. H. Hutton, sur Guillaume III. — III. *Lundi* 26 *mai.* Dissertation de M. G. Saunders, sur les campagnes de Marlborough.

J'ai beaucoup regretté de n'avoir pu assister à une séance du séminaire historique d'Oxford. Cette curieuse institution m'intéressait vivement, et par la façon originale dont elle est née, et par la bonne grâce avec laquelle le vénérable M. Stubbs et ses collègues se sont associés à l'initiative prise par leurs élèves en vue de combler une lacune de l'enseignement historique d'Oxford.

Dernièrement s'est constitué à Oxford un second club historique, qui a pris le nom de *Stubbs Club*, et où on lit des dissertations relatives à l'histoire d'Angleterre. Enfin, à Christ-Church-College, on a aussi une petite société historique. Dans *The Oxford Magazine*, du 25 février dernier, je lis que la société s'est réunie dans la chambre d'un de ses membres, qu'il y a été donné lecture d'une dissertation sur les dépositions d'Édouard II, de Richard II et d'Henri VI et que sept membres ont pris part à la discussion.

L'*Historical Seminar* est consacré à l'étude de l'histoire moderne. Le succès qui couronne ses efforts, a suggéré aux étudiants qui se préparent à l'examen des langues anciennes, l'idée de fon-

der un *Ancient History Seminar*. A l'heure qu'il est, il doit être en pleine activité, car déjà en avril 1884 sa création était chose décidée (1). J'ai dit plus haut que l'histoire ancienne était rattachée à l'étude des langues de la Grèce et de Rome. Certes, les élèves de cette catégorie se trouveront bien aussi de s'être constitués en séminaire historique et d'être sortis ainsi, par leur initiative personnelle, de l'isolement qui pèse à Oxford sur ceux qui étudient l'histoire avec le désir de le faire scientifiquement.

Une autre institution, ancienne déjà, contribue puissamment à encourager l'étude de l'histoire : ce sont les prix attribués aux étudiants ou aux gradués pour la meilleure dissertation (*Essay*) sur des sujets mis au concours. Chaque année il y a au moins trois prix d'histoire à gagner à Oxford : le prix Stanhope sur un sujet d'histoire moderne est réservé aux simples étudiants, les deux autres sont surtout brigués par les gradués; le prix Lothian est aussi consacré à l'histoire moderne, tandis que le prix Arnold est alternativement attribué à l'histoire ancienne et à l'histoire moderne. Ajoutez à cela le prix annuel, dit du Chancelier de l'Université, dont le sujet est parfois aussi une question d'histoire. Les sujets de ces concours historiques sont indiqués un an à l'avance. Le jury est choisi parmi les professeurs et les autres dignitaires académiques. Les professeurs et les maîtres de conférences se tiennent à la disposition des concurrents pour leur donner des conseils et des indications bibliographiques, mais jamais ils n'ont connaissance des dissertations, qui doivent être envoyées au concours sans porter le nom de leur auteur. D'ordinaire, les concurrents sont nombreux. Parfois il y en a 40 pour le *Stanhope Essay*. Les prix sont assez importants d'ailleurs : 20 livres sterling (500 fr.) pour le *Stanhope Essay*, 40 livres (1,000 fr.) pour le *Lothian Essay*, et 42 livres (1,050 fr.) pour l'*Arnold Essay*. Ces concours constituent comme une sorte de complément scientifique pour les élèves d'élite; ils leur offrent l'occasion de faire acte de travail personnel et les amènent à prolonger leur séjour à l'Université et par suite leurs études historiques. M. Stubbs et plusieurs de ses collègues m'ont parlé avec éloge de ce moyen d'encouragement, et je partage complètement leur manière de voir, etant donnés les résultats tout à fait sérieux auxquels ces concours donnent lieu. M. Stubbs, qui était naturellement du jury en 1884, m'a affirmé que, pour le prix Stanhope (*Histoire du Montenegro*), il avait rencontré, parmi les onze mémoires, des dis-

(1) Voir *The Oxford Magazine*, n° du 23 avril 1884.

sertations solides, faites d'après les sources originales tant latines que slaves, dont plusieurs méritaient d'être publiées et ne rempliraient pas moins de 200 pages d'impression. Pour le prix Lothian (*l'Art de la guerre au moyen âge*), on avait reçu quatre volumineuses réponses, et pour le prix Arnold (*Vie du chancelier Thomas Moore*), six également importantes. M. Stubbs déclarait que les trois mémoires couronnés seraient des livres de valeur.

Je le croyais sans peine, car je connaissais déjà quelques-unes de ces dissertations, entre autres celle qui a obtenu le prix Lothian en 1882, et qui est vraiment une œuvre remarquable : *James and Philip van Artevelde* (1), par M. W.-J. Ashley, B. A., ancien boursier (*scholar*) de Balliol-College, que j'ai eu le plaisir de rencontrer à Oxford. Ce jeune savant, qui donne les plus belles espérances, sollicitait alors une chaire d'histoire dans un établissement d'enseignement supérieur du pays de Galles. Suivant l'usage, il avait joint à sa requête des certificats délivrés par des spécialistes, parmi lesquels figuraient M. Stubbs et mon compatriote M. Léon Vanderkindere, professeur à l'Université libre de Bruxelles, l'auteur du beau livre *le Siècle des Artevelde* (2); puis venaient des attestations flatteuses des anciens élèves de M. Ashley, parmi lesquels se trouvaient deux jeunes demoiselles. Toutes ces pièces, destinées aux curateurs de qui dépendait la nomination, étaient réunies en brochure et accompagnées de jugements portés sur le livre de M. Ashley par la *Pall Mall Gazette*, la *Saturday Review*, la *British Quarterly Review*, la *Contemporary Review*, le *Guardian* et le *Literary World*. J'ai cru pouvoir noter ici en passant, comme se rattachant à mon sujet, cette manière originale, à la fois très scientifique et très pratique, de solliciter une chaire vacante. Chaque candidat en fait autant et les titres de tous les postulants sont ainsi soumis publiquement à l'appréciation des hommes compétents. Il me semble qu'il serait utile d'introduire cet usage sur le continent.

En tout cas, j'ai été heureux de saluer en M. Ashley un brillant élève de l'enseignement historique d'Oxford. Il a obtenu en 1881 le premier rang à l'examen historique, et son essai couronné l'année suivante sur les deux Artevelde témoigne de l'excellence de la méthode historique qu'il a puisée dans ses études. Son exemple prouve que, si Oxford est encore privé de cours pratiques, les prix historiques annuels y favorisent puissamment les vocations d'historien et les recherches personnelles; ils viennent ainsi combler

(1) Londres, Macmillan, 1883.
(2) Bruxelles, Lebègue, 1879.

indirectement, au moins pour quelques élèves d'élite, cette lacune si regrettable dans l'enseignement de l'histoire.

Ce qui contribuera aussi à encourager les recherches originales, c'est la fondation récente de la Société historique d'Oxford, qui se consacre à l'histoire locale et à l'histoire de l'Université et qui se propose de publier les documents les plus intéressants qui s'y rattachent. Il y a là un vaste champ ouvert aux jeunes chercheurs, qui trouveront sur place des matériaux abondants et des sujets bien circonscrits.

Je me fais un devoir de remercier ici M. Stubbs pour l'accueil extrêmement bienveillant qu'il a bien voulu me faire à Oxford. Quoiqu'il fût sur le point de sortir au moment où je lui ai rendu visite, il s'est mis à ma disposition pendant environ une heure, me fournissant gracieusement tous les renseignements que je lui demandais et poussant l'amabilité jusqu'à parler lentement, afin de me permettre de noter à mon aise ses réponses. Ce beau vieillard, dont la vénérable figure encadrée de cheveux blancs me rappelait le professeur Beets, d'Utrecht, le grand écrivain hollandais, m'a semblé en quelque sorte la personnification de la science sereine. L'Université d'Oxford perd beaucoup en le perdant. Je dois remercier aussi MM. Lodge et George, qui ont eu l'obligeance de me donner beaucoup d'indications utiles, et surtout mon excellent ami M. Charles-H. Firth, correspondant de la *Revue historique* de Paris, dont les bons offices m'ont été extrêmement précieux (1).

V. L'ENSEIGNEMENT HISTORIQUE A LONDRES

Quand on vient d'Oxford et de Cambridge, où les Universités sont tout et remplissent ces deux villes de leurs admirables monuments gothiques, et qu'on arrive à Londres, la grande métropole affairée, on a quelque peine à découvrir la place qu'y tient l'enseignement supérieur, tant cette place est petite.

Et d'abord, l'Université de Londres, qui occupe un palais somptueux derrière celui de l'Académie des arts, n'est pas une Université. Ce n'est qu'un beau local, où se font deux fois par an les examens pour les grades académiques en philosophie, en let-

(1) M. Firth avait eu l'aimable attention de publier dans l'*Oxford Magazine*, quelques jours avant mon arrivée, un compte rendu sur mes notices concernant les cours pratiques à Paris et en Belgique (pour ce dernier point, voir la préface des *Travaux* de mon cours pratique d'histoire nationale, 1er fascicule, Gand et La Haye, 1883). Ce compte rendu avait eu pour résultat que je n'étais plus tout à fait un inconnu et que j'ai été reçu à Oxford avec d'autant plus de bienveillance.

tres, en sciences, en droit et en médecine, devant une commission d'examinateurs nommés par l'État. Quant à l'enseignement supérieur, il se donne dans plusieurs établissements privés, portant le titre de collèges, et dont les principaux sont *University-College* et *King's College*, qui tous deux sont des Universités à peu près complètes dans le sens qu'on attache à ce mot sur le continent.

Fondé en 1828, surtout par les soins de lord Brougham, *University-College* ouvre ses portes aux étudiants de toutes les confessions, et son enseignement est essentiellement antisectaire. C'est pour lui opposer une sorte de contrepoids que les partisans de l'Église anglicane ont créé *King's College*, où les cours s'ouvrent le matin par une prière qui dure vingt minutes (de 10 h. à 10 h. 20) et se fait en présence de tous les étudiants dans la chapelle anglicane du collège. L'État ne subsidie directement aucune de ces deux institutions, mais il favorise la dernière en lui fournissant gratuitement un vaste local monumental situé sur le Strand, au cœur de la Cité de Londres. Pour le reste, ces deux collèges sont absolument autonomes.

L'histoire n'y joue qu'un rôle secondaire et ne compte qu'un seul professeur en titre dans chaque établissement. Dans *University-College*, M. E.-S. Beesly, l'un des chefs les plus distingués du positivisme anglais, enseigne l'histoire générale, ancienne, médiévale, moderne et contemporaine. En 1883-1884 il y consacrait une heure par semaine, le jeudi. D'abord il exposait en une dizaine de leçons l'histoire de Rome depuis la mort de Sylla jusqu'à celle de César; puis il employait quinze leçons à retracer à grands traits l'histoire de l'Europe depuis la fin du moyen âge jusqu'à nos jours. D'après la méthode positiviste, « l'objet de ce cours est de représenter l'histoire de l'Occident comme une évolution continue et naturelle », portait le programme (1). Environ 25 élèves assistent au cours de M. Beesly.

Dans *King's College* il y a un professeur d'histoire moderne, M. S.-R. Gardiner, dont les livres jouissent d'une renommée méritée, et un *lecturer*, M. Sidney-J.-M. Low (2). Ce dernier est chargé de donner l'enseignement historique aux élèves de première année. Il leur expose l'histoire générale de l'Angleterre jusqu'à la fin du XVIIe siècle. M. Gardiner fait un cours pour les élèves plus avancés et n'embrasse qu'une période plus courte de l'histoire nationale, une cinquantaine d'années d'ordinaire, ce qui lui

(1) Voir la brochure *University-College. London, Session* 1883-84, pp. 18 et 19.
(2) Voir la brochure *Prospectus of King's College. London*, 1883-1884, pp. 10 et 11.

permet d'exposer son sujet en détail et d'une manière plus approfondie. L'histoire ancienne est rattachée à l'étude du latin et du grec.

Le cours de M. Gardiner avait lieu deux fois par semaine, le lundi et le jeudi de 1 heure et quart à 2 heures et quart. J'ai eu l'occasion d'assister à une leçon. Le professeur et les élèves étaient revêtus de leur toge noire et avaient déposé sur les pupitres, à côté de leur cahier de notes, leur bonnet carré. Avant la leçon, un appariteur avait pris soigneusement les noms des élèves présents, ce qui ne se fait pas à *University-College*, où les étudiants ne sont pas obligés d'assister aux cours. Il y avait douze élèves à la leçon de M. Gardiner. Celui-ci parlait sur la situation de l'Église d'Angleterre sous le règne d'Élisabeth. Il s'exprimait avec une simplicité extrême, une grande clarté et une absence complète de toute visée à l'éloquence. Ce cours me faisait songer aux bonnes leçons des professeurs allemands, que me rappelait aussi la physionomie presque germanique du professeur avec son expression de candeur érudite, pleine d'une bonhomie quelque peu craintive. De temps en temps, M. Gardiner rajustait ses lunettes et se frottait le nez avec son grand mouchoir de couleur, tout comme faisait le vieux Droysen à Berlin. Il racontait posément, nettement, l'histoire du clergé dissolu du XVIe siècle, spécialement dans la Grande-Bretagne, et ne ménageait pas ses expressions, tout en restant imperturbablement calme et phlegmatique. Les cinq élèves qui garnissaient le premier banc prenaient des notes très consciencieusement. Quelques autres écoutaient attentivement; mais au dernier banc on semblait s'occuper de tout autre chose et avoir hâte d'arriver à la fin de l'heure. M. Gardiner ayant prolongé ses explications un peu au delà du temps réglementaire, ces messieurs du dernier banc semblèrent goûter peu la chose. En somme, auditoire mêlé. M. Gardiner entrait dans des explications très détaillées et très intéressantes, mais je ne lui ai pas entendu renvoyer ses élèves à des documents ou à des livres.

On m'a affirmé qu'à Londres les étudiants sont en général plus jeunes et moins bien préparés qu'à Oxford et à Cambridge. Ils m'ont fait d'ailleurs l'effet de collégiens plutôt que d'étudiants véritables. A *King's College* ils sont guidés dans leurs études comme des élèves d'enseignement moyen. Ainsi, à la fin de chaque trimestre, le professeur fait passer à ses élèves, dans sa classe, un petit examen écrit, et le premier reçoit un livre en guise de récompense. Pour l'histoire, il y a un moyen d'encouragement plus important; c'est une bourse (*scholar-ship*) de 40 livres (1,000 fr.)

qui se donne au concours chaque année à Pâques. L'examen consiste en deux compositions écrites sur des périodes historiques annoncées un an à l'avance. En 1884, ces sujets étaient : pour l'histoire d'Angleterre, la période de 1603 à 1649, et pour l'histoire continentale, la période correspondante de 1610 à 1648. Si deux élèves également méritoires ont concouru, on peut leur partager la bourse.

J'ai été très sensible à l'aimable accueil qu'ont bien voulu me faire MM. les professeurs Beesly et Gardiner, et je les en remercie cordialement.

VI. CONCLUSION

Autant que j'aie pu en juger, l'enseignement supérieur de l'histoire se trouve encore à Londres dans une sorte de période rudimentaire, qui n'a rien de commun avec son épanouissement à Oxford et à Cambridge. Tout ce que je crois pouvoir en dire, c'est qu'il est un peu mieux partagé à Londres que dans les Universités écossaises, où il est presque nul ou tout à fait sacrifié.

L'intérêt de mon enquête a donc porté presque exclusivement sur Cambridge et Oxford. Plus haut, je suis entré dans tant de détails sur les examens historiques de ces deux Universités, que je craindrais d'abuser de la patience des lecteurs en y revenant; qu'on me permette cependant quelques réflexions générales.

Ce qui effraye un peu, quand on parcourt la liste des ouvrages indiqués et des questions posées, c'est l'étonnant effort de mémoire que tout cela suppose chez les candidats. Il me semble évident qu'on exige d'eux trop de connaissances à la fois. Je ne pense pas qu'ils puissent approfondir sérieusement quoi que ce soit. Mais le correctif, je crois le trouver dans la tradition anglaise qui veut que l'élève s'assimile lui-même, surtout par des lectures personnelles, les matières d'un examen écrasant. Certes, il ne pourra qu'effleurer tous ces sujets si nombreux et si vastes ; mais au moins il aura travaillé le plus souvent par lui-même.

Quelle différence avec l'étudiant des Facultés belges, qui est toujours interrogé par son propre professeur sur le cours que celui-ci a fait pendant l'année et que l'élève se croit obligé d'apprendre en quelque sorte par cœur comme un catéchisme, se gardant bien d'ouvrir un seul livre et se contentant naïvement des notes confuses et mal orthographiées qu'il a recueillies d'une main fiévreuse sous la dictée du professeur. Seuls, les rares élèves des cours pratiques, encore trop rares eux-mêmes, manient des livres et des documents historiques en Belgique.

Assurément on ne reprochera pas aux étudiants de Cambridge ni surtout à ceux d'Oxford, de ne pas employer assez de livres. Mais les familiarise-t-on suffisamment avec les sources de l'histoire, avec les documents originaux? Il me semble que non. On a beau dire, comme me le répétait M. Seeley, qu'il est dangereux de faire de la *Quellenstudie* hâtive, jusqu'à présent on n'a pas découvert de méthode meilleure que l'étude des sources pour former des historiens, pour le bon motif qu'il n'en existe pas d'autre (1). Certes il ne faut pas commencer trop tôt, mais aussi longtemps que l'étudiant n'a pas été placé face à face avec quelques documents en apparence contradictoires, qu'il s'agit de concilier et de critiquer, il ne peut se figurer comment on édifie l'histoire scientifique. Peut-être quelques esprits puissants pourront-ils se former eux-mêmes après avoir quitté les bancs de l'Université; mais que de temps perdu en tâtonnements qu'on aurait pu éviter sous la direction des princes de la science! Que de lacunes regrettables, qui subsistent malgré tout chez les autodidactes et pèsent sur tous leurs travaux! Les étudiants anglais en ont eu le vague sentiment, puisque à Oxford ils se sont efforcés d'imiter l'organisation allemande dans leurs séminaires d'histoire moderne et d'histoire ancienne.

Or, il se trouve que ces séminaires ne ressemblent nullement aux cours pratiques de l'Allemagne où on ne lit pas de dissertations complètes pour les discuter sommairement en une soirée, mais où on dissèque scrupuleusement un ou deux documents par séance pour en tirer tout ce qu'ils peuvent donner, c'est-à-dire une petite pierre destinée à édifier plus tard avec beaucoup d'autres la dissertation collective qui sortira du travail de plusieurs mois. C'est donc à rebours que les étudiants d'Oxford ont voulu acclimater chez eux la méthode allemande. Mais est-ce bien à eux à prendre cette initiative? Non, évidemment. Leur *debating-club*, présidé par un professeur et se réunissant dans des chambres d'étudiants, où l'on déguste une tasse de café, ou de thé, et où l'on roule des cigarettes, est une institution charmante, presque attendrissante, que je ne voudrais voir disparaître pour rien au monde; mais ce n'est pas là un cours pratique, un laboratoire historique.

Ce qui manque aussi aux Universités anglaises, ce sont certains

(1) Je ne puis m'empêcher de renvoyer ici mes lecteurs à l'intéressante monographie de M. Herbert-B. Adams, professeur à l'Université *John Hopkins* de Baltimore (États-Unis), et intitulée *Methods of historical study* (Baltimore, 1884). L'auteur expose et discute les systèmes employés successivement en Europe (Allemagne, France, Belgique) et en Amérique (surtout aux Universités de Baltimore et de Boston).

cours indispensables pour préparer aux recherches vraiment scientifiques, tels que la paléographie, la diplomatique, la chronologie. Aux Universités allemandes, à l'École des Chartes et à l'École pratique des hautes études de Paris, les élèves trouvent des maîtres habiles et dévoués pour les initier à ces sciences spéciales sans lesquelles il n'y a pas d'historien sûr de lui-même (1).

L'Angleterre dépense tous les ans, avec une largesse sans égale sur le continent, des sommes considérables pour imprimer luxueusement des chartes, des documents, des chroniques, des sources historiques de tout genre. Des publications analogues y voient aussi fréquemment le jour pour toutes les sciences auxiliaires de l'histoire. Qui profite de cette large dépense? Assurément, il y a dans les Iles Britanniques un nombre considérable d'érudits, de savants, de publicistes pour qui ces belles collections sont d'un grand secours; mais les Universités s'en ressentent-elles suffisamment? En Allemagne, les *Monumenta* de Pertz, les *Reichstagsakten*, toutes les publications historiques de cette espèce sont explorées en tout sens chaque année par une légion de maîtres et d'élèves qui se passionnent pour les recherches historiques et s'en assimilent la rigoureuse méthode par un véritable travail de laboratoire. Rien de pareil en Angleterre, dont les largesses profitent surtout aux Universités du continent. A Paris j'ai vu M. Châtelain, maître de conférences à l'École pratique des hautes études, faire son cours de paléographie à l'aide des admirables planches de la Société de paléographie de Londres. Aux Universités allemandes, dans les livres allemands, on fait fructifier sans cesse les *State Papers*, les collections de la Cambden Society et tous les autres documents de l'Angleterre répand annuellement avec tant de générosité. Quand donc parmi les quarante étudiants de Cambridge et les deux cents d'Oxford, que ces Universités comptent déjà chaque année comme se destinant spécialement à l'étude de l'histoire, trouvera-t-on aussi une élite de chercheurs, disséquant avec une ardeur patriotique les documents originaux de l'histoire nationale?

J'espère que ce jour n'est plus éloigné. Le développement remarquable que l'enseignement historique a pris à Oxford depuis 1870 et à Cambridge depuis 1875, m'autorise à croire que la création des cours pratiques d'histoire s'imposera bientôt comme un complément nécessaire au programme déjà si brillant des cours

(1) J'ai été heureux de voir que M. Burrows, professeur à Oxford, dans sa conférence citée plus haut, rompt une lance en faveur de l'introduction de la paléographie parmi les matières d'enseignement de son Université.

théoriques. Quand une Université compte pour l'histoire seule un professeur et cinq maîtres de conférences comme à Cambridge, ou deux professeurs et quatorze maîtres de conférences comme à Oxford, le personnel enseignant offre certes assez de ressources, autant au moins que dans les grandes Universités allemandes. M. Seeley a d'ailleurs montré la voie. Sa *Conversation-Class*, quoique ne portant pas sur des documents, mais sur les principes philosophiques de l'histoire, est un véritable cours pratique, un laboratoire de dissection intellectuelle, si j'ose m'exprimer ainsi. Sa science, sa pensée, son expérience, il les met au service de quelques élèves de choix pour les initier à la méthode de la politique; un cours théorique peut-il remplacer cet enseignement socratique et expérimental, cet échange continuel entre le maître et l'élève? S'il m'était permis de donner un conseil à ces cinq collèges de Cambridge, je leur dirais de suivre cet exemple, chacun selon ses goûts personnels et d'après la tournure de son esprit et de ses études, comme déjà M. Browning l'a fait dans sa *Political Society*.

Et quant à Oxford, je m'imagine que le successeur de M. Stubbs, M. E.-A. Freeman sera nécessairement l'apôtre de la nouvelle méthode. J'ai eu le plaisir de faire sa connaissance aux fêtes d'Édimbourg; je connaissais déjà ses ouvrages qui reflètent l'homme : érudition vaste, fougue toute juvénile, originalité d'idées et de style, ardeur indomptée à la recherche de la vérité historique. Comment cet historien fortement trempé ne sentirait-il pas le besoin d'exercer une influence scientifique directe sur cette nombreuse jeunesse, qui se presse déjà au pied de sa chaire (1)?

Sans aucun doute, il sera secondé dans cette tâche par les circonstances. La chose est en quelque sorte dans l'air à Oxford. La fondation spontanée des deux séminaires et des autres petits cercles historiques par les étudiants le prouve. Les jeunes maîtres, avec lesquels j'ai eu l'occasion de causer, sont aussi déjà en partie gagnés aux idées nouvelles. Le fruit est mûr et il se détachera très prochainement de l'arbre.

Ce jour-là l'enseignement supérieur de l'histoire en Angleterre pourra certes rivaliser avec celui de l'Allemagne et de Paris; et chaque année Oxford et Cambridge fourniront à la science historique quelques nouveaux pionniers, ardents et bien outillés, qui

(1) Dans sa leçon d'ouverture, citée plus haut et faite par lui le 15 octobre 1884, M. Freeman laisse pressentir que tel sera son rôle à Oxford.

porteront dans l'histoire la clarté, le bon sens et le jugement pratique sûr et ferme qui caractérisent la science anglo-saxonne. Les prix historiques et les bourses de *fellows*, qui existent à Oxford et à Cambridge et dont le nombre augmentera avec les besoins par des fondations nouvelles (car l'Angleterre est le pays classique des fondations intelligentes), ces puissants encouragements pécuniaires, qui font trop absolument défaut sur le continent, favoriseront singulièrement l'essor des recherches historiques désintéressées et empêcheront ceux qui s'y voueront en Angleterre de mourir de faim comme ces vaillants privat-docents d'Allemagne, qui se tuent à faire avancer la science sans aucun espoir de rémunération prochaine.

Paul FREDERICQ.

LA SESSION D'ÉTÉ

DU

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

En ouvrant la dernière session du Conseil supérieur de l'instruction publique, M. le ministre a annoncé que la réforme du baccalauréat serait discutée seulement dans la session de décembre. Il ne restait donc pour le mois de juillet que des projets, importants sans doute, mais qui n'ont été discutés longuement, ni dans le Conseil, ni même dans les commissions. La session eût été plus courte que la précédente, si les affaires contentieuses et administratives, dont le nombre semble augmenter tous les ans, n'y avaient pris une très grande place. Puisque nous n'avons point à parler ici de ces affaires, notre tâche se borne à énumérer, en les expliquant aussi brièvement que possible, les projets qui ont été votés.

Plusieurs de ces projets concernent les écoles préparatoires de médecine et de pharmacie. L'un a pour but d'autoriser les suppléants d'anatomie et physiologie, de physique et de chimie, à remplir en même temps les fonctions de chefs des travaux pratiques correspondants. Ce cumul avait été interdit jusqu'ici, mais le recrutement du personnel en avait souffert. Un autre projet règle en même temps les conditions dans lesquelles auront lieu les concours ouverts devant les Facultés ou les écoles supérieures, pour les fonctions de suppléant ou de chef des travaux pratiques. Un décret analogue détermine les conditions du concours pour les fonctions de chef des travaux anatomiques dans les Facultés de médecine et dans les Facultés mixtes de médecine et de pharmacie; le nombre des suppléants et des chefs de travaux dans chacune de ces écoles est fixé par un quatrième décret. Enfin, un dernier décret concerne les conditions d'études exigées des aspirants aux grades de pharmacien de première et de deuxième classes. Tous les règlements antérieurs ont été réunis dans ce décret, avec quelques modifications qu'il importe de signaler. Les candidats aux grades de première classe sont autorisés à présenter comme titre à l'appui le diplôme de bachelier de l'enseignement spécial, aussi bien que celui de bachelier ès lettres ou ès sciences. On a pensé avec raison que, si, parmi ces bacheliers, les uns ne savaient pas de latin du tout, les autres en savaient si peu qu'il n'y avait pas lieu d'en tenir compte. Il a été décidé aussi que les candidats au grade de deuxième classe, qui se présentent pour le certificat de grammaire, subiraient en même temps une épreuve supplémentaire portant sur les éléments des sciences physiques, chimiques et naturelles. D'autres articles du décret obligent les candidats à produire leurs diplômes, non plus pendant leur stage, mais au commencement de leurs études pharmaceu-

tiques, et à subir leurs trois examens probatoires devant la Faculté ou école où ils ont accompli leur troisième année d'études. On a voulu par cette mesure les empêcher de déserter leur circonscription académique, pour se mettre à la recherche de juges plus indulgents, ou réputés tels.

Le Conseil a adopté également un projet de décret relatif aux trois licences ès sciences mathématiques, physiques et naturelles. Un seul point a été l'occasion, dans la commission, d'un débat sérieux. On sait que depuis 1882 les candidats aux diverses licences ès sciences peuvent être admis à concourir s'ils sont bacheliers de l'enseignement spécial. Le nouveau décret permettait de revenir sur cette mesure si on la trouvait imprudente. Il pouvait paraître singulier qu'en cherchant pour les bacheliers de l'enseignement spécial les avantages auxquels ils ont droit, on commençât par leur ouvrir, à défaut des autres carrières, celles de l'enseignement supérieur. Mais le nombre des candidats de cette catégorie sera très restreint; ils seront d'ailleurs soumis aux mêmes épreuves que leurs concurrents; pourquoi exiger d'eux préalablement de soi-disant lettres de noblesse? Ces raisons ont prévalu, et le baccalauréat de l'enseignement spécial a conservé le droit de cité qui lui avait été accordé par le précédent Conseil.

La licence ès lettres spéciale aux langues vivantes a été réorganisée. Cette licence se compose de la partie commune à toutes les licences ès lettres, et d'une partie spéciale. Dans la partie spéciale, on exigeait antérieurement deux langues vivantes comme épreuve écrite. Une telle exigence rendait la licence de langues vivantes plus difficile encore que les autres, et effrayait tellement les candidats, que deux seulement se sont présentés en trois ans. Désormais, la seconde langue vivante ne sera plus demandée qu'à l'examen oral, sous la forme d'une explication.

Terminons cette nomenclature des questions qui touchent à l'enseignement supérieur, en mentionnant deux arrêtés, dont l'un porte à deux au lieu d'une le nombre des sessions d'examens pour les brevets de langue arabe. Par le second, vient d'être créé un brevet de langue kabyle. Ce brevet pourra être obtenu devant l'École supérieure d'Alger par les instituteurs qui savent le kabyle. La population qui ne parle que le kabyle représente le quart de la population totale indigène de l'Algérie; il était nécessaire de faire pour elle ce que l'on a fait depuis longtemps pour les tribus de langue arabe.

L'enseignement secondaire était représenté dans cette session par la question des concours de l'agrégation. Une commission spéciale, nommée par le ministre, avait revisé, dans le courant de l'année, les programmes des diverses agrégations; la section permanente avait à son tour examiné l'œuvre de la commission spéciale; enfin le Conseil supérieur a adopté, avec quelques changements, dont quelques-uns importants, le projet de la section permanente.

Les lecteurs de cette Revue savent mieux que personne à quelles intéressantes discussions ces concours d'agrégation ont donné lieu depuis plusieurs années. A mesure que l'enseignement supérieur se développait à Paris et en province, il semblait nécessaire d'élargir les programmes de l'agrégation, de laisser aux maîtres et aux élèves plus de liberté, et enfin, de préparer par ce concours des aspirants aux chaires des Facultés. Fallait-il cependant transformer en une épreuve

d'enseignement supérieur un concours destiné à l'enseignement secondaire, et qui, sous cette forme, avait rendu depuis tant d'années de si grands services? Fallait-il se préoccuper de former des érudits plutôt que des professeurs? Telle était la double question qui s'agitait dans les réunions universitaires, dans les revues spéciales, et sur laquelle le Conseil supérieur a été appelé à se prononcer. Il l'a résolue dans le sens de la tradition, en maintenant à l'agrégation son caractère essentiel, mais sans en écarter les épreuves scientifiques, introduites d'ailleurs dans les programmes depuis 1869, sous le nom de thèses.

Voici seulement en quoi cette épreuve des thèses a été modifiée. Jusqu'ici, le ministre indiquait un an à l'avance, pour les candidats à l'agrégation d'histoire ou de philosophie, quelques sujets de thèses, trois ou quatre, que ceux-ci devaient tous préparer. Cette préparation des thèses était devenue pour les élèves des Facultés, et plus encore pour leurs maîtres, une servitude et un embarras. Les sujets étaient tellement vastes et la bibliographie en était si abondante que l'année entière suffisait à peine pour un tel labeur. On a pensé qu'en laissant désormais le candidat choisir un sujet au lieu de l'obliger à les étudier tous, on s'assurerait de sa vocation scientifique tout en lui laissant le loisir et la liberté nécessaires aux hautes études. En philosophie, le candidat désignera donc, en dehors de l'épreuve commune de l'explication, l'auteur sur lequel il désirera être spécialement interrogé, et, sur cet auteur, il fera une leçon, d'un caractère plus particulièrement critique, dont le sujet aura été désigné par le jury. En histoire, le candidat choisira, sur une liste de questions publiée chaque année, celle qu'il désirera étudier, et dans laquelle le jury prendra quelques points sur lesquels il devra répondre dans une exposition orale. Restent les agrégations des lettres et de grammaire, pour lesquelles il était difficile d'adopter le même procédé. L'exposition orale y sera remplacée par une explication, pour laquelle le candidat aura vingt-quatre heures de préparation. Le texte en sera d'ailleurs pris parmi les auteurs du programme. Préparée ainsi longuement, à l'aide de toutes les éditions et de tous les travaux spéciaux, cette explication, qui durera une heure, pourra être aussi approfondie que possible; elle fournira au candidat l'occasion de prouver sa connaissance des ouvrages et des méthodes de critique.

Les compositions écrites restent les mêmes en philosophie et en histoire; on n'en a changé la nature et le nombre que pour les lettres et la grammaire. La composition de grammaire, introduite il y a plusieurs années dans le programme de la licence, pénètre maintenant dans celui de l'agrégation des lettres. Au contraire, les vers latins ont vécu. Maintenus par toutes les commissions compétentes qui avaient eu à s'occuper de la question, ils ont été sacrifiés par le Conseil, après une discussion où leurs adversaires seuls ont pris la parole. On a paru confondre les conditions ordinaires de l'éducation des jeunes gens, se destinant à une carrière quelconque, qui peuvent en effet se passer de vers latins, avec les conditions particulières de l'éducation des futurs professeurs. Les vers latins ayant disparu des classes, il a semblé logique de les bannir de l'agrégation; la logique, ou plutôt l'apparence de la logique l'a emporté, comme elle l'emporte toujours chez nous. Quant aux motifs invoqués contre l'exercice même des vers latins, nous n'avons ici ni le droit, ni le loisir de les discuter. S'est-on demandé seulement si les

mêmes raisons ne pourraient pas être alléguées avec autant de force contre tous les exercices écrits en latin? Et le jour — il viendra sans doute — où ces raisons seraient produites, faudrait-il aussi, au nom de la logique, supprimer tous ces exercices, au risque de supprimer du même coup les études latines en France? On se récriera sans doute contre une pareille exagération. Aussi, ne voulant pas nous donner le ridicule d'imiter M. Purgon, nous nous garderons de menacer le malade — ce sont les études classiques que nous voulons dire — de toutes les maladies, voire de la privation de la vie, mais nous ne pouvions nous dispenser de reproduire ici l'expression de craintes qui ont été exprimées par quelques membres du Conseil. Les vers latins étant supprimés, on leur a substitué une composition de prosodie et de métrique. Cette composition, ajoutée à celle de grammaire, pourra changer profondément, peut-être à son avantage, bien que le résultat soit fort douteux, l'agrégation des lettres.

Dans l'agrégation de grammaire, pour compléter le rapprochement avec les lettres, on a ajouté aux épreuves écrites une composition française; les vers latins ont été, naturellement, supprimés.

Les anciens programmes des agrégations des sciences semblent avoir été plus respectés; on y a introduit cependant des épreuves *d'ordre supérieur* dans lesquelles les candidats prouveront que leur curiosité les a poussés au delà du programme des mathématiques spéciales ou de la licence.

La session s'est terminée par la lecture de deux projets de décret et d'arrêté concernant l'enseignement primaire. Le premier de ces projets est relatif aux examens pour l'obtention du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales; le second, aux établissements d'enseignement supérieur subventionnés par l'État. Ces deux projets ont été adoptés sans discussion.

Tout semblait fini, lorsqu'au dernier moment, M. le ministre a fait connaître aux membres encore présents du Conseil l'avis de la section permanente sur la création d'une classe supérieure de lettres dans nos principaux lycées. Cette question a été traitée avec trop de compétence dans la *Revue de l'enseignement supérieur*, pour qu'il soit nécessaire d'y revenir. D'ailleurs, la section permanente n'a pas pris encore de résolution définitive; la création projetée reste à l'étude. Pour le moment, et en attendant mieux, des conférences spéciales seront organisées dans les grands lycées de province, comme elles l'ont été depuis longtemps dans les lycées de Paris, pour les jeunes gens qui se préparent à entrer à l'École normale ou dans les Facultés. Cette conférence sera même ouverte à tous les élèves qu'y pousserait le goût des études classiques. Il a été entendu seulement, après un vote du Conseil, que ces jeunes gens devraient justifier du diplôme de bachelier ès lettres, première partie. On aurait pu souhaiter que cette condition ne leur fût pas imposée, mais il fallait éviter à tout prix que la conférence, destinée à nos meilleurs élèves, devînt une simple préparation au baccalauréat. Ceux qui s'intéressent au développement des Facultés de province doivent attendre beaucoup de cette création nouvelle; il dépend du moins de l'administration d'attirer dans ces conférences l'élite de la jeunesse des lycées, et d'en composer le programme de manière à n'en pas faire seulement une répétition de la classe.

A. Couat.

DES

RÉFORMES A INTRODUIRE DANS LES CONCOURS

POUR L'AGRÉGATION

PRES LES FACULTÉS DE MÉDECINE

RAPPORT

FAIT AU NOM DES DÉLÉGUÉS DES FACULTÉS DE MÉDECINE (1)

Parmi les questions qui touchent à l'avenir des Facultés de médecine, l'une des plus importantes est celle des concours d'agrégation. Des reproches ont été adressés au système actuellement en vigueur. Les délégués des Facultés de médecine se sont demandé s'il ne serait pas possible de réaliser entre eux un accord sur ce sujet, et ils ont étudié les réformes qui leur semblent devoir être proposées.

I. Une question préliminaire s'est imposée tout d'abord à leur attention. Est-il désirable que les concours d'agrégation restent centralisés à Paris? Ou, au contraire, est-il préférable que ces concours aient lieu au siège de chaque Faculté? Les deux systèmes ont été défendus au sein de la délégation, et des arguments sérieux ont été apportés à l'appui de l'un et de l'autre.

La centralisation des concours à Paris, disent les partisans des agrégations locales, enlève aux Facultés de province un élément puissant de vie intellectuelle, et a pour conséquence une diminution du nombre des candidats et, par suite, un affaiblissement des concours.

Quelle est, en effet, dans les Facultés de province, la situation actuelle des candidats à l'agrégation? Obligés, durant plusieurs mois, à un séjour onéreux dans la capitale, ils ont à faire face à des dépenses que beaucoup d'entre eux ne sont pas en état de supporter. Ce n'est pas tout. Les candidats, que les nécessités de la vie ont poussés vers la recherche de la clientèle, risquent fort, après cette absence prolongée, de ne plus retrouver la situation qu'ils avaient réussi à se créer. Un échec serait pour eux un véritable désastre.

(1) Étaient présents, aux séances tenues à Paris, les 7 et 8 avril 1885, et dans lesquelles ont été discutées les questions que traite ce rapport, les délégués dont les noms suivent: Paris, M. Brouardel, professeur; Montpellier, MM. Moitessier, professeur et Hamelin, agrégé; Nancy, M. Heydenreich, professeur; Lyon, M. Linossier, agrégé; Bordeaux, MM. Bouchard, professeur, et Rondot, agrégé.

Bien des candidats se trouvent écartés du concours par ces considérations multiples; et cette diminution du nombre des candidats est une cause d'affaiblissement du niveau des épreuves.

La centralisation des concours a d'autres conséquences. Les élèves qui se destinent à l'agrégation, se sachant appelés à se présenter devant un jury presque exclusivement parisien, sont portés naturellement à abandonner de bonne heure leur Faculté d'origine pour aller s'imprégner du milieu parisien. De là, appauvrissement matériel des Facultés de province, qui, en même temps, voient se perdre leurs traditions et leurs doctrines au profit d'une sorte de science officielle, unique pour toutes les Facultés de France.

D'ailleurs, on ne saurait perdre de vue l'impulsion qu'un concours d'agrégation imprime à la vie d'une Faculté, l'affluence nombreuse qu'il attire, le spectacle qu'il donne à la jeunesse des écoles, l'émulation qu'il excite parmi les élèves.

Enfin le concours local permet aux professeurs de mieux connaître les agrégés, qu'ils sont appelés à voir à leurs côtés, et fait apprécier aux élèves leurs futurs maîtres.

A ces arguments les partisans de la centralisation des concours répondent que l'influence du siège de ceux-ci sur le nombre des candidats est au moins douteuse.

Si peut-être le concours central éloigne quelques jeunes gens peu fortunés (inconvénient auquel plusieurs délégués proposent de parer par la création de bourses d'agrégation), il a bien plutôt pour effet d'écarter les candidats désireux de bénéficier d'une situation locale, qui constitue le plus évident de leurs titres, ou encore ces compétiteurs peu sérieux, toujours prêts à tenter à peu de frais la fortune d'un concours, pour lequel ils ne sont nullement préparés.

Par contre, la centralisation des concours fait appel à des catégories nouvelles de candidats par la facilité, qu'elle offre à ces derniers, de s'inscrire simultanément pour plusieurs Facultés et par les garanties qu'elle présente contre l'influence éventuelle des préférences locales.

Il importe, d'ailleurs, de ne pas l'oublier, la préparation d'un concours d'agrégation se concilie difficilement avec la pratique de la médecine. Tout candidat sérieux se trouve amené à négliger les travaux rémunérateurs pour mieux faire converger ses efforts vers le but qu'il veut atteindre. Aussi, de tous les sacrifices pécuniaires imposés aux futurs agrégés, les plus lourds s'appliquent-ils à la préparation même du concours.

Est-il à craindre que les candidats à l'agrégation ne désertent de bonne heure leur Faculté d'origine? L'expérience ne justifie nullement cette appréhension. Les candidats sont intéressés à faire leurs études dans la Faculté même et dans la ville où ils désirent se fixer; ils y retrouveront, une fois agrégés, la notoriété qu'ils s'étaient acquise. Si quelques-uns d'entre eux sont attirés vers la capitale par les facilités exceptionnelles que présente Paris pour la préparation d'un concours d'agrégation, en quoi le déplacement du siège du concours pourra-t-il influencer leur résolution?

Quant à cette science officielle que redoutent les partisans de la décentralisation des concours, existe-t-elle réellement dans la capitale, où les doctrines les plus opposées comptent des représentants? N'est-on pas en droit de se demander, au contraire, si le concours local ne pour-

rait pas favoriser l'établissement d'une science officielle, toute locale, que les candidats seraient conduits à accepter?

Mais les arguments fondamentaux des partisans de l'agrégation centralisée sont d'un autre ordre. Le concours central permet une appréciation comparative de tous les candidats soumis à des épreuves égales. Il établit ainsi entre les diverses Facultés une émulation féconde, et empêche que le niveau de l'agrégation ne s'abaisse dans l'une d'elles; en même temps, il cimente l'unité du corps universitaire en donnant à tous les agrégés une origine commune. Le concours ne se trouve-t-il pas fortifié par cette affluence de candidats, par la solennité plus grande des épreuves subies devant un public nombreux? Et l'agrégé qui a triomphé dans ces conditions ne se présente-t-il pas avec un prestige plus considérable dans sa Faculté d'origine?

Combien les agrégations locales, en supprimant tout point de comparaison entre les candidats des diverses Facultés, n'exposent-elles pas à ce que, dans certaines d'entre elles, le niveau des concours ne tende progressivement à s'abaisser! Les jurys, placés en face de candidats insuffisants, oseront-ils les repousser tous, au risque de faire douter de la vitalité de leur Faculté?

Enfin, le concours central, avec un jury formé d'éléments empruntés à des Facultés différentes, a l'avantage d'écarter les préoccupations parfois étroites de l'esprit local et de mettre l'impartialité des juges au-dessus de tout soupçon.

Cet exposé comparatif des deux opinions opposées permet de toucher du doigt le point capital du débat. La décentralisation des concours, disent les partisans des agrégations locales, stimulerait puissamment la vie dans les Facultés. Mais, répondent les adversaires de la mesure, elle aurait pour résultat d'abaisser le niveau de l'agrégation.

La délégation a cherché un terrain de transaction, sur lequel partisans et adversaires de la décentralisation pussent se rencontrer. Aucun des systèmes intermédiaires entre la centralisation des concours et les agrégations locales ne lui a paru acceptable. Mais la discussion a semblé mettre en lumière ce fait que les intérêts des différentes Facultés ne sont pas identiques. Tel système, applicable sans danger peut-être à une Faculté ancienne que protègent de fortes traditions, ne saurait être mis à l'essai impunément dans une Faculté jeune, dont les éléments sont moins intimement fusionnés.

Toutes les Facultés sont intéressées à former des élèves qui s'attachent à elles et perpétuent leurs traditions; et, à ce point de vue, la décentralisation des concours peut être considérée comme le régime de l'avenir. Mais, dans la période transitoire que nous traversons, le recrutement local présenterait, du moins dans certaines Facultés, des dangers qui rendent son application immédiate peu désirable.

Les délégués ne demandent donc pas un remaniement profond du système actuellement en vigueur. Ils estiment toutefois que celui-ci est susceptible d'amélioration; et ils sont tombés d'accord pour réclamer un certain nombre de réformes.

II. La composition des jurys a d'abord attiré leur attention. Les Facultés de province sont à peine représentées dans ces assemblées. Bien que les places d'agrégés mises au concours soient attribuées, en grande majorité, à ces Facultés, elles ne comptent que deux de leurs profes-

seurs dans un jury composé de neuf juges, et plusieurs d'entre elles n'y figurent pas du tout.

Les délégués voient des inconvénients sérieux à cette annulation des Facultés de province et à cette prépondérance écrasante de l'élément parisien. Ils émettent le vœu que chacune des Facultés près lesquelles il existe des vacances ait son représentant dans le jury.

Ils demandent également que l'agrégé, membre du jury, au lieu d'être choisi constamment parmi les agrégés de Paris, soit pris alternativement dans les différentes Facultés de médecine.

Les fonctions de membre du jury, dans les conditions actuelles, sont des plus onéreuses pour les professeurs venus de province et leur imposent des sacrifices considérables. Il ne s'agit pas ici du préjudice qui, au point de vue de la clientèle, résulte d'une absence prolongée; les intérêts du praticien, en effet, disparaissent devant les devoirs du professeur. Mais que l'on songe à la dépense occasionnée par un séjour de plusieurs mois dans la capitale, et l'on reconnaîtra que l'indemnité, allouée aux membres du jury, n'est plus en rapport avec les exigences de la vie.

La délégation réclame donc pour les membres du jury une indemnité suffisante.

Elle désirerait aussi que des facilités de circulation sur les chemins de fer fussent accordées aux candidats pendant la durée du concours.

L'analyse du programme des concours soulève un certain nombre de questions importantes.

A l'avis des délégués, les épreuves d'admissibilité (composition écrite sur un sujet d'anatomie et de physiologie, leçon de trois quarts d'heure après trois heures de préparation à huis clos) doivent être maintenues sans changement. La leçon de trois quarts d'heure est l'épreuve fondamentale du concours, celle qui donne le mieux la mesure tout à la fois du savoir du candidat et de son aptitude à l'enseignement. C'est sur elle principalement que doit reposer l'admissibilité, une épreuve orale étant seule de nature à mettre en lumière les qualités nécessaires à un professeur. Cette considération a déterminé la délégation à écarter tout système de concours tendant à établir uniquement d'après les titres antérieurs des candidats et d'après des compositions écrites faites à distance la liste des candidats admissibles.

Les délégués estiment également qu'aucune des épreuves actuelles d'admission ne saurait être supprimée sans inconvénient sérieux.

La leçon d'une heure après vingt-quatre heures de préparation place le candidat dans les conditions faites à un agrégé obligé brusquement à une suppléance. C'est la pierre de touche de son talent de professeur.

Les connaissances théoriques, dans les diverses branches des sciences médicales, n'ont de valeur que si elles s'appuient sur un fonds solide de notions pratiques. Aussi les délégués font-ils des réserves sur l'opportunité qu'il y aurait à rehausser le niveau des épreuves pratiques et à en introduire de nouvelles. Ils souhaiteraient notamment que l'on donnât une part à l'anatomie pathologique pratique dans le concours pour la section de médecine, et à la médecine opératoire dans le concours pour la section de chirurgie.

Il s'est trouvé des esprits distingués qui ont réclamé la substitution d'un travail original à la thèse actuelle d'agrégation sur un sujet imposé. La délégation n'a pas hésité à se prononcer contre cette innovation.

Les partisans d'un mémoire original se recrutent surtout parmi les anatomistes, les physiologistes, les physiciens, les chimistes, qui jugent d'un travail par les faits nouveaux qu'il met en lumière, ou par les expériences personnelles qu'il révèle. Certes, un homme dont la vie se passe dans un laboratoire doit être à même de fournir une œuvre de cette nature. Mais combien est différente la situation des candidats à l'agrégation pour les sections de médecine et de chirurgie! La plupart d'entre eux ont quitté depuis plusieurs années les fonctions d'interne ou de chef de clinique, qui leur ouvraient un champ d'observation, et ne sont pas encore à la tête d'un service hospitalier. Placera-t-on ces candidats dans la triste alternative de se livrer à une simple compilation ou d'abandonner la voie qu'ils avaient suivie jusqu'alors pour se jeter dans les travaux de laboratoire?

Le vrai mérite d'un professeur réside dans les services qu'il rend au point de vue de l'enseignement. Un esprit original, un savant est parfois impropre à former des élèves. Au contraire, que de professeurs éminents ne laissent après eux aucune découverte sérieuse!

La thèse sur un sujet imposé a cet avantage d'être, avant tout, une œuvre d'histoire et de critique médicales, qui fait appel à la souplesse de talent des compétiteurs. Dégager l'état actuel de la science sur une question litigieuse, présenter dans un exposé magistral les résultats acquis, tel est bien le rôle d'un professeur.

Il n'est pas moins important que les candidats aient à faire la critique des œuvres de leurs compétiteurs, à en découvrir les points faibles et les lacunes, à en faire ressortir les imperfections. C'est dire que la délégation demande le maintien de l'argumentation. Cette épreuve possède un autre mérite à ses yeux, elle éclaire plus complètement le jury sur la valeur des travaux qui lui sont présentés.

Cependant n'y aurait-il aucune modification à souhaiter dans le règlement relatif à la thèse? Les délégués préféreraient de beaucoup que l'on adoptât, pour l'agrégation des Facultés de médecine, le système en vigueur dans les Écoles supérieures de pharmacie, système que l'on peut résumer dans la formule suivante : liste de sujets de thèses publiée six mois avant l'ouverture du concours et comprenant un nombre de sujets bien supérieur au nombre supposé des compétiteurs; liberté pour les candidats de faire un choix sur cette liste; obligation pour eux de déposer, avant l'ouverture du concours, leur travail manuscrit ou imprimé.

Que l'on réfléchisse aux avantages de ce système. Les candidats, libres, dans une certaine mesure, de fixer leur choix et disposant d'un temps plus considérable, présenteront des œuvres plus sérieuses, plus mûries, rehaussées quelquefois par des recherches personnelles et originales. Ils n'auront plus à faire appel à ces collaborateurs multiples, sans lesquels ils seraient débordés aujourd'hui. Chacun, mis en situation de suffire lui-même à sa tâche, pourra s'y adonner, entouré de toutes les facilités de travail qu'il a l'habitude de rencontrer dans sa résidence; au lieu qu'à présent les candidats venus de province, transplantés dans un milieu nouveau, loin des amis dont le secours leur serait précieux, sont placés. vis-à-vis de leurs compétiteurs parisiens, dans un état d'infériorité notoire,

Ce système, de même que le mode actuel, évite aux concurrents non admissibles l'impression de la thèse et les frais qu'elle entraîne.

Enfin, il permettrait une réforme qui a son prix. Les thèses étant

prêtes d'avance, les candidats parviendraient sans peine à les faire imprimer pendant le temps consacré aux épreuves d'admission. Dès lors, le délai supplémentaire de douze jours francs, que stipule aujourd'hui le règlement, n'aurait plus sa raison d'être et serait supprimé.

Ainsi se trouverait abrégée la durée du concours, malgré l'adjonction de quelques épreuves pratiques. Cette considération n'est pas une de celles qui militent le moins en faveur de l'innovation proposée par les délégués. Ils expriment, d'ailleurs, le vœu que les séances des concours se succèdent le plus rapidement possible. Les candidats et les membres du jury soumis à un déplacement ne sont pas seuls intéressés à une réforme de ce genre; la prospérité des Facultés de province exige qu'elles ne soient pas privées trop longtemps d'une partie de leur personnel enseignant.

Telles sont, les diverses questions sur lesquelles ont porté les délibérations des délégués. Les conclusions qu'ils ont adoptées sont résumées dans les propositions suivantes :

I. Il est désirable que, dans un avenir prochain, les Facultés de médecine se recrutent par elles-mêmes.

Les délégués reconnaissent que ce vœu n'est pas réalisable actuellement dans toutes les Facultés.

II. En attendant que cette réforme puisse être appliquée, ils demandent que le système en vigueur pour les concours d'agrégation soit modifié sur plusieurs points :

1° — Chacune des Facultés, près lesquelles il existe des vacances, aura son représentant dans le jury. L'agrégé, membre du jury, sera choisi alternativement dans les diverses Facultés de médecine.

2° — Les membres du jury toucheront une indemnité suffisante.

3° — Des facilités de circulation sur les chemins de fer seront accordées aux candidats pendant la durée du concours.

4° — Les épreuves actuelles du concours seront maintenues intégralement, des réserves étant faites sur l'opportunité qu'il y aurait à rehausser le niveau des épreuves pratiques et à en introduire de nouvelles.

5° — La thèse d'agrégation sera soumise au régime en vigueur dans les Écoles supérieures de pharmacie.

HEYDENREICH,
Professeur à la Faculté de médecine de Nancy.

LA RÉFORME DES BACCALAURÉATS

DÉLIBÉRATION DE LA FACULTÉ DES LETTRES DE MONTPELLIER

La Faculté des lettres de Montpellier a employé trois séances à l'examen du projet de réforme du baccalauréat (1).

Séance du 4 mars.

Après la lecture de la circulaire et du questionnaire dont elle est suivie, M. Croiset émet l'avis qu'il convient d'examiner d'abord le chapitre III, relatif à la suppression pure et simple du baccalauréat et à l'établissement d'examens spéciaux à l'entrée des Facultés et des carrières publiques. Il y a là une question de principe sur laquelle il est bon de s'entendre avant d'étudier les autres parties du projet. M. Croiset estime qu'il y aurait les inconvénients les plus graves à remplacer le baccalauréat par des examens spéciaux. Il n'y aurait plus ni études littéraires ni études scientifiques d'un caractère désintéressé. La préoccupation de la spécialité dominerait tout au détriment de cette culture générale qui est cependant le but essentiel de tout bon système d'instruction.

M. Bonnet pense que l'on pourrait faire une distinction entre les Facultés et certaines carrières publiques : l'uniformité du mode d'examen n'est pas un principe absolu.

M. Revillout n'est pas sans éprouver quelque crainte au sujet de la manière dont seraient rédigés les programmes de ces examens spéciaux. Il y a une tendance générale à surcharger les programmes, sans excepter ceux de l'enseignement primaire, de telle sorte qu'il devient très difficile d'apprécier la valeur réelle des candidats. En serait-il de même pour les examens spéciaux? On pourrait aussi se demander comment seraient composés les jurys, dans quel esprit ils appliqueraient les programmes. Est-on tellement satisfait des commissions spéciales qui existent déjà pour certaines carrières? Ne songent-elles pas surtout à la somme des connaissances techniques et souvent n'exagèrent-elles pas certaines indications des programmes? En ce qui concerne l'accès à l'enseignement supérieur, les Facultés de médecine et des sciences formeraient-elles à elles seules les jurys, ou s'adjoindraient-elles des professeurs de la Faculté des lettres pour la partie littéraire de l'examen? Tout cela offre bien des difficultés.

La Faculté, considérant qu'un examen spécial ne saurait être substitué à un examen d'un caractère plus général et prouvant une culture étendue de l'esprit, tel que le baccalauréat actuel, et voyant les plus graves inconvénients dans une spécialisation prématurée des études, rejette le chapitre III.

La discussion est ouverte sur le chapitre Ier.

M. Castets exprime la pensée qu'il conviendrait de commencer par

(1) Au lieu d'un rapport, la Faculté des lettres de Montpellier a préféré présenter un compte rendu de la discussion. Les divers projets examinés ont été reproduits et l'on peut apprécier par quelles concessions mutuelles l'on est arrivé à la rédaction du projet final qui a été voté par l'unanimité des membres. F. C.

revenir sur les avantages et les défauts que l'on reconnaît au baccalauréat actuel.

M. Croiset est d'avis que l'on peut dès à présent se former une idée de l'application de la réforme proposée. Les inconvénients du mode actuel d'examen ne sauraient être contestés. La part du hasard est trop grande. Est-il juste d'apprécier à un moment donné, sur des épreuves subies en un jour, la valeur d'un jeune homme? D'autre part ce mode d'examen implique un programme restreint. Ainsi l'on a été obligé de laisser aux candidats la faculté de choisir les auteurs sur lesquels ils désirent être interrogés. Les professeurs de l'élève, ceux qui le connaissent le mieux, ne font point partie des jurys. A certains égards, la liberté du professeur et son autorité en sont diminuées. N'est-il pas vrai que dans quelques établissements on est surtout préoccupé de se conformer aux opinions que l'on suppose à tel ou tel examinateur? Les critiques résumées dans la circulaire ne sont point sans fondement.

Examinons comment pourrait être organisé un système d'examen intérieur. Conviendrait-il d'établir à la suite de chaque classe un examen de passage ayant une valeur officielle et dont il serait tenu compte pour la collation du certificat d'études définitif? — Cela serait dépasser le but. On interdirait ainsi d'une façon absolue le passage dans la classe supérieure à des enfants jeunes, ce qui serait souvent injuste. Une telle rigueur serait prématurée. D'ailleurs, l'examen perpétuel provoquerait une sorte d'excitation constante très nuisible au développement régulier de l'enfant. A la fin de la classe de quatrième l'examen de passage ne prouve encore que d'une manière insuffisante. Le premier examen devrait donc être placé après la classe de rhétorique.

Quels seraient les examinateurs? les professeurs de l'élève, ceux du moins qu'il a eus dans les classes supérieures. Ce jury serait présidé par un délégué de l'État qui pourrait être un membre de l'enseignement supérieur. Il y aurait tout avantage à associer ainsi les deux enseignements. Ce délégué de l'État ne serait pas nécessairement un professeur de Faculté. La compétence particulière qui est nécessaire pour les examens de l'enseignement secondaire guiderait surtout dans le choix de la personne.

Quelle forme aurait l'examen? — On réunirait les places et les notes obtenues pendant les trois dernières années. On établirait ainsi une liste divisée en trois parties : élèves bons, élèves douteux, élèves mauvais. Les épreuves écrites et orales porteraient sur toutes les facultés de la classe et seraient faites par les élèves moyens. Pour les autres, la commission pourrait s'assurer par un examen oral de l'exactitude du classement, le contrôler et, au besoin, le modifier. Il en résulte que le rôle du président serait très important. A lui incomberait surtout le soin de reconnaître la valeur moyenne des études faites dans l'établissement, de maintenir l'examen à un certain niveau.

Avec les procès-verbaux de l'examen et les copies, le président adresserait au recteur un rapport contenant son avis personnel.

L'examen intérieur, ou la faculté de conférer le grade, ne serait accordé à un lycée que provisoirement, par le Conseil académique et sur le vu du rapport du président du jury.

Les collèges communaux dont le personnel est composé de licenciés auraient le même privilège, aux mêmes conditions que les lycées.

L'examen intérieur ne serait accordé aux établissements libres que

s'ils possédaient un personnel pourvu des grades reconnus nécessaires. On pourrait exiger la licence à partir de la classe de sixième. Ces établissements devraient accepter l'inspection régulière de l'État portant sur les études et l'obligation de communiquer les notes et les compositions.

On ne doit pas oublier, que le Conseil académique ayant toujours le droit de retirer l'autorisation accordée, il serait aisé de réprimer les abus. Enfin le président aurait, en cours d'examen, le droit absolu de *veto*.

En dehors de ce système se trouverait une série encore assez nombreuse de candidats, car elle serait composée des élèves instruits dans leurs familles et de tous ceux dont les établissements n'auraient point le droit d'examen intérieur. Pour eux l'on conserverait le jury actuel. Les Facultés tiendraient une session annuelle au mois de juillet, l'examen serait subi en une seule épreuve et le candidat ne pourrait pas se présenter plus de deux fois.

M. Croiset, après avoir exposé ce système, ajoute qu'il ne s'en dissimule pas les inconvénients et qu'il se propose plutôt de le soumettre aux délibérations de la Faculté que de le défendre dans toutes ses parties.

Diverses objections ont été faites. L'examen intérieur ne prête-t-il pas à des critiques aussi graves que celles qui ont été dirigées contre le baccalauréat? Les professeurs qui ont vécu avec l'élève sont-ils naturellement désignés pour émettre sur lui un jugement définitif? La collation des grades peut-elle être attribuée à des établissements libres? Le classement lui-même des établissements de l'Université en maisons possédant l'examen intérieur et maisons à qui il serait refusé, serait-il sans inconvénient? La responsabilité du président paraît excessive. Le Conseil académique pourrait-il exercer la surveillance constante qui est nécessaire. La multiplicité des jurys permettrait-elle de maintenir l'égalité du niveau des examens? Enfin, la dernière disposition n'admettant que deux fois les élèves libres à l'examen n'est-elle pas trop rigoureuse?

Séance du 14 mars.

M. Castets rappelle que la Faculté, après avoir rejeté le chapitre III, a discuté un projet concluant à l'établissement d'un examen intérieur et donnant une réglementation de cet examen. Il croit qu'avant d'aller plus loin, il y a lieu de jeter un coup d'œil sur les principaux travaux qui, dans ces dernières années, ont été publiés sur la matière.

L'initiative avait été prise par la Société de l'enseignement supérieur. Dès l'année scolaire 1879-80, les sections des sciences et des lettres du groupe parisien avaient mis la question du baccalauréat à leur ordre du jour.

De prime abord la section des sciences émit l'avis que la question du baccalauréat intéresse surtout l'enseignement secondaire et ne devrait intéresser que lui; qu'il n'est pas vraiment un examen de passage du lycée à la Faculté; qu'il devrait être un certificat d'études. Mais reconnaissant que, malgré ses défauts, il ne peut être supprimé, la section des sciences décida de commencer par examiner les modifications qu'il conviendrait d'introduire dans le programme actuel du baccalauréat.

La section des lettres chargea M. Petit de Julleville de rédiger un rapport destiné à préparer la discussion. Ce rapport examine rapidement les diverses opinions émises pour et contre le baccalauréat et les arguments présentés; il discute le programme, la question de la division du

baccalauréat en deux épreuves. M. Petit de Julleville est d'avis que longtemps encore et peut-être toujours le baccalauréat devra être subi devant les Facultés; il croit que la classe de philosophie a profité de la séparation, et que la rhétorique n'y a pas perdu. Au sujet des épreuves écrites de rhétorique il proposerait le remplacement de la dissertation latine par la version grecque. La dissertation française lui paraît trop difficile. Ce rapport, où l'auteur se bornait à indiquer les questions sans demander une solution immédiate, fut approuvé, et la Société pria M. Petit de Julleville de rédiger un questionnaire. Voici la liste des questions. Elles portent sur la forme et le programme du baccalauréat ès lettres.

1° Convient-il de conserver à la fin des études secondaires un examen spécial qui leur serve de sanction?

2° Cet examen doit-il être considéré comme conférant un premier grade d'enseignement supérieur? Dans ce cas ne convient-il pas que les professeurs de Facultés prennent part à la préparation des candidats?

3° Si cet examen n'a rien de commun avec l'enseignement supérieur, et s'il ne confère aux candidats qu'un simple certificat d'études secondaires, ne doit-il pas être subi. sous un autre nom que celui de baccalauréat, devant d'autres juges que les professeurs de la Faculté?

4° Le nom de baccalauréat ne devrait-il pas être réservé à un examen d'enseignement supérieur que les Facultés feraient subir à leurs propres élèves avant l'examen de licence et au bout d'un certain temps d'études faites auprès de ces Facultés?

5° Si le baccalauréat actuel est maintenu, doit-il être subi en plusieurs séries séparées par un certain intervalle ou ne comprendra-t-il qu'une seule série d'épreuves?

6° La composition en latin sera-t-elle maintenue dans l'épreuve écrite?

7° Si la composition latine est supprimée, par quelle épreuve conviendra-t-il de la remplacer?

8° Dans les épreuves orales les programmes détaillés seront-ils maintenus?

9° L'exercice écrit de langue vivante sera-t-il une version ou un thème?

10° Les programmes d'auteurs ne sont-ils pas trop chargés, spécialement le programme de grec?

11° L'explication d'un texte français lu et commenté par le candidat doit-elle être prescrite?

12° L'histoire et la géographie générales ne doivent-elles pas figurer au baccalauréat?

13° Les exercices de conversation doivent-ils être prescrits dans l'examen de langue vivante?

14° Le programme scientifique du baccalauréat ès lettres ne paraît-il pas trop vaste? (*Bulletin* de janvier 1880.)

Ce questionnaire, communiqué aux divers groupes de la Société, a été l'objet de l'examen le plus complet. Le décret du 19 juin 1880, en réglementant à nouveau le baccalauréat ès lettres, mit fin aux discussions qui portaient sur les matières de l'examen; mais la forme ou le régime du baccalauréat n'étaient point modifiés, et c'est à ce point de vue qu'il y a lieu de consulter encore le *Bulletin* de la Société.

M. Beaussire présenta le 14 février 1880 à la section des lettres de Paris un mémoire suivi d'un projet complet. Le principe de ce projet

est formulé avec précision à l'article 3 : « Le diplôme de bachelier ès lettres sera délivré de plein droit à tous les candidats qui justifieront par des certificats des proviseurs, principaux, ou directeurs, visés par les recteurs, qu'ils ont satisfait régulièrement à tous les examens de passage dans toute la durée de leurs études. » C'est bien là l'examen intérieur dont nous avons à nous occuper aujourd'hui. M. Beaussire pensait que ce mode exercerait la plus heureuse influence sur les études : « L'élimination des mauvais élèves, dit-il, qui se fait brutalement et cependant avec une indulgence extrême à la fin des études, se ferait ainsi progressivement de classe en classe, au grand avantage de l'enseignement qui ne serait plus encombré de non-valeurs, et à l'avantage non moins grand des familles, qui pourraient chaque année se rendre un compte exact des résultats de leurs sacrifices et de l'intérêt qu'elles peuvent avoir à y persévérer. Le niveau du baccalauréat n'en serait abaissé à aucun point de vue ; car, quelle que soit la juste autorité des examinateurs empruntés à l'enseignement supérieur, les épreuves hâtives, indigestes, nécessairement incomplètes, dont ils sont forcés de se contenter, ne sauraient perdre à être remplacées par une série d'examens approfondis à la fin de chaque année classique, alors même que ces examens ne relèveraient que des professeurs de l'enseignement secondaire. »

M. Beaussire accordait l'examen intérieur à tous les établissements de l'Université et même à celles des maisons libres qui accepteraient le plan d'études et l'inspection régulière de l'Université. (*Bull.*, 1880, p. 263 et suiv.)

Le groupe de Lyon introduit un élément nouveau dans la discussion : « Il décide à l'unanimité qu'il y a lieu d'établir un examen unique à la fois littéraire et scientifique à la fin des études secondaires. » — Il est regrettable que cette idée n'ait pas été reprise et soutenue avec tous les développements qu'elle comporte. La bifurcation déguisée qui a été maintenue dans l'enseignement secondaire est un mal. A l'âge de 16 ans, se vouer à l'étude des sciences ou des lettres est chose prématurée. Il y a une somme de connaissances littéraires ou scientifiques qu'il est juste d'exiger de la jeunesse, et tout retranchement considérable fait d'un côté ou de l'autre nuit au progrès normal de l'intelligence. L'enseignement secondaire classique ne comporte qu'un seul certificat d'études secondaires.

La section des lettres du groupe lyonnais, après avoir examiné les quatre premiers articles du questionnaire, répond qu'il convient de maintenir le baccalauréat comme certificat d'études, mais qu'il y aurait lieu de constituer un jury spécial où les professeurs de Facultés pourraient être appelés, dont ils pourraient avoir la direction, mais dont ils ne feraient plus nécessairement et exclusivement partie. (*Bull.*, 1880, p. 537.)

Outre les discussions des divers groupes de la Société, le *Bulletin* contient des communications individuelles, telles que celles de MM. de Crozals et Desjardins.

Pendant l'année 1880, la section parisienne des lettres avait étudié la question sous toutes ses faces, et le résultat de ce long travail se trouve consigné dans une note de M. Petit de Julleville qui eut ainsi l'honneur d'ouvrir et de clore la discussion.

M. Petit de Julleville examine d'abord le projet de M. Beaussire. Ce qui dans ce projet a empêché la Société de l'accepter, c'est qu'elle n'a pas cru possible d'organiser des examens annuels de la huitième à la

philosophie, dans un si grand nombre d'établissements publics ou privés, de telle façon que ces examens offrissent des garanties sérieuses. Apporter une rigueur extrême en cette matière serait traiter les enfants comme des hommes faits dont le développement est achevé. Il est toujours hasardeux de déclarer un élève incapable avant la fin de ses études.

Relever le prestige des examens de passage serait bon. Mais comment faire que les examens de passage aient une valeur à peu près égale dans des centaines d'établissements, divers par le nombre des élèves, leur valeur, par celle de leurs professeurs? Comment s'exercera le contrôle de l'État? Ne portera-t-il que sur l'examen de sortie? Celui-ci deviendra alors un baccalauréat.

Les maîtres jugeront leurs élèves. Qui jugera les maîtres? Le baccalauréat est un contrôle exercé par des professeurs dégagés de tout intérêt personnel dans le résultat des examens, dont la capacité est notoire. La concurrence même des divers établissements devant le jury actuel est un avantage qu'il ne faut pas méconnaître.

Le projet de M. Beaussire ne paraissait pas avoir pour principal objet d'enlever aux Facultés l'examen du baccalauréat. Or, depuis la réorganisation de l'enseignement supérieur, depuis que le professeur a pour tâche essentielle de préparer les candidats aux examens de licence et d'agrégation, il semble exorbitant d'imposer aux Facultés des sciences et des lettres le devoir d'employer trois ou quatre mois par an à faire passer des examens de baccalauréat. Et les maîtres de l'enseignement supérieur ne peuvent cependant renoncer à l'habitude du travail personnel qui est l'honneur de leurs fonctions. De là une proposition de M. Bouché-Leclercq qui avait séduit. Des commissions départementales, composées de docteurs et d'agrégés, siégeraient deux fois par an. On est malheureusement arrêté par la difficulté de former ces 86 commissions. En second lieu, comment établir entre ces jurys sans tradition, sans liens entre eux, quelque unité de juridiction?

Qui contrôlerait les jugements des commissions départementales? Ce serait l'enseignement secondaire se jugeant lui-même et seul; et tout le bénéfice de la surveillance que l'enseignement supérieur exerce sur les études secondaires se trouverait ainsi perdu.

Le moyen pratique de décharger les Facultés d'une partie de leur fardeau consiste à leur associer les membres de l'enseignement secondaire : « Dans le jury chargé d'examiner chaque série siégerait en qualité de président un seul professeur de Faculté..., les deux autres juges seraient choisis sur une liste générale, formée de tous les docteurs ès lettres et agrégés de philosophie, d'histoire, de lettres, de grammaire et de langues vivantes, appartenant à l'enseignement public ou à l'enseignement libre; les agrégés ou docteurs qui n'appartiennent pas à l'enseignement pourraient même être appelés, s'ils en exprimaient le désir. Il y aurait peut-être avantage à ce que le sort désignât tous les ans les membres des commissions. »

Telles sont les lignes principales du rapport de M. Petit de Julleville. Après en avoir entendu lecture, la section des lettres du groupe de Paris déclarait adhérer à l'unanimité au vœu suivant déposé par M. P. de Julleville :

« Considérant qu'il est utile aux études secondaires que les Facultés continuent à prendre part aux examens du baccalauréat; mais qu'en

même temps il est nécessaire, dans l'intérêt de l'enseignement supérieur, de les soulager autant que possible dans cette partie de leurs fonctions, nous exprimons le vœu que, tout en laissant aux professeurs de l'enseignement supérieur la présidence et la direction de l'examen, on leur associe des docteurs et des agrégés pris en dehors des Facultés, ainsi qu'il est expliqué dans le rapport lu dans la séance du vendredi 2 avril. » (*Revue internationale de l'enseignement*, t. I, nº 4, pages 346 et 422.)

La solution à laquelle le groupe parisien se ralliait, non sans de longues hésitations, était incomplète et ne paraissait guère de nature à être introduite dans un règlement d'administration publique. Elle prouve que le problème est difficile, qu'il touche à bien des intérêts, et que les professeurs de l'enseignement supérieur, tout en désirant avec raison de remettre à d'autres une tâche que l'usage leur a attribuée, mais qui ne leur revient pas de droit, sont embarrassés quand il faut enfin désigner les personnes qui composeraient les jurys nouveaux.

Tels sont les antécédents de la question qui nous est de nouveau soumise, et cette fois par l'autorité universitaire elle-même. Dans la circulaire et dans le questionnaire qui y est annexé, il est aisé de retrouver la trace de cette préparation générale faite par la Société de l'enseignement supérieur, préparation sur laquelle il était bon de revenir, puisqu'elle est le commentaire naturel des propositions sur lesquelles nous avons à délibérer.

Après l'exposé fait par M. Castets, la Faculté reprend l'examen du questionnaire, mais en renvoyant le vote sur les paragraphes à la fin de la discussion et en laissant à ses membres toute liberté de produire les projets qu'ils ont pu préparer. Ces projets sont un des éléments de la discussion, et, lors même qu'ils ne seraient pas acceptés en entier, telles des dispositions qu'ils contiennent pourront être reprises et adoptées au moment du vote définitif.

Ch. Ier, § 1. — Sur le paragraphe 1 du chapitre premier on remarque que l'examen intérieur à créer n'impliquerait pas la suppression du baccalauréat subi devant les Facultés. Cette dualité est-elle sans inconvénients? L'opinion accorderait-elle une valeur égale à des diplômes obtenus dans des conditions si différentes? Le choix du jury par le candidat est-il en soi une chose si bonne qu'il doive devenir la règle? D'autre part, on comprend que l'examen intérieur ne peut guère être imposé, qu'il ne peut suffire à tous et qu'il ne peut être sans appel. La coexistence des deux régimes n'en serait pas moins un mal. Tout cela ne dispose point à accepter l'institution d'un examen intérieur. D'ailleurs, avant de décider s'il y a lieu de l'instituer, il convient de rechercher s'il est possible de lui donner une forme telle que tous les intérêts soient sauvegardés, ceux de l'État comme ceux des familles.

§ 2. — A propos du paragraphe 2, MM. Dauriac et Gachon font remarquer que le questionnaire, proposé par M. le ministre pour servir de base à la discussion, laisse la liberté de mettre en question non seulement la procédure de l'examen, mais encore le choix et la disposition des matières portées au programme du baccalauréat.

MM. Dauriac et Gachon croient que les défauts de toute nature signalés dans l'examen, tel qu'il se pratique actuellement, tiennent surtout à l'obligation imposée à tous les élèves qui reçoivent l'enseignement secondaire classique, de suivre jusqu'au bout des programmes qui ne sau-

raient convenir à certains d'entre eux. Les examens de passage ne suffisent pas à prévenir dans les classes un encombrement qui abaisse le niveau de l'enseignement, gêne les professeurs et les bons élèves, et a pour résultat final d'engager bien des jeunes gens dans une série d'études que leurs échecs au baccalauréat rendent pour eux sans issue, alors qu'il ne leur est plus permis par leur âge d'obéir à une vocation mieux comprise.

Ils proposent donc, pour sauvegarder la valeur même des études classiques, de n'ouvrir l'accès des classes dites d'humanités qu'aux élèves reconnus capables de les suivre avec profit. A cet effet, un examen éliminatoire serait établi au sortir d'une classe pour laquelle la somme des connaissances exigées serait à peu près équivalente à celle qu'impliquent les programmes des classes de grammaire. Les jurys d'examen pourraient être composés des professeurs de ces classes, pour les établissements de l'État; de professeurs de l'État et de professeurs libres dans une proportion à déterminer et présentant les uns et les autres la garantie de grades universitaires, pour les élèves de l'enseignement libre. Aucune limite ne serait fixée, ni pour l'âge des candidats, ni pour le renouvellement des épreuves après échecs subis; mais on comprend aisément que peu de candidats s'obstineraient à perdre devant ces épreuves un temps qu'ils pourraient plus utilement employer à préparer leur entrée dans des carrières professionnelles de diverses natures.

On objecte que la sélection des meilleurs élèves ainsi pratiquée ne répondrait pas à la fin principale de l'enseignement secondaire, c'est-à-dire à l'éducation de tous ceux qui ne sont pas tenus d'entrer dans une des carrières professionnelles auxquelles il est fait allusion. Un membre est d'avis que bien souvent la faiblesse des élèves résulte de causes qui ne leur sont point imputables et dont l'action ne se continue pas nécessairement durant tout le cours des études. La maladie, la croissance, une mauvaise direction font perdre parfois une année entière. Dans une même classe, avec des professeurs différents, le nombre des élèves laborieux varie du simple au double. Étourderie ou paresse ne sont point synonymes d'incapacité. Chez l'enfant rien n'est définitif, mais rien n'est irréparable. Comment seraient constitués ces jurys mixtes qui auraient à examiner les élèves de l'enseignement libre? L'État devrait-il assumer la responsabilité de leurs décisions? Comment exercer un contrôle sérieux sur tant d'établissements où l'inspection ne pourrait se faire que d'une manière intermittente et avec discrétion?

La Faculté n'ayant pas adopté la première partie de leurs conclusions, MM. Dauriac et Gachon proposent l'institution à la fin des études classiques, dont le programme serait remanié, d'un examen unique pour les sciences et les lettres. Les matières de cet examen cesseraient de comprendre une partie (à déterminer) du programme des classes de mathématiques élémentaires, de rhétorique et de philosophie. Un certain nombre des questions traitées dans ces classes et dans le cours de mathématiques spéciales seraient alors attribuées aux Facultés des sciences et des lettres où elles formeraient une première et, le cas échéant, une seconde année d'enseignement : le recrutement du personnel enseignant n'est pas une question et pourrait d'ailleurs être assuré par l'institution de maîtres de conférences spéciaux. Rien, d'autre part, dans ce système ne s'opposerait à ce que la préparation aux écoles spéciales fût maintenue dans certains établissements secondaires de l'Université.

La Faculté, consultée sur cette seconde partie du projet de MM. Dauriac et Gachon, exprime la pensée que l'institution d'un baccalauréat unique, à la fois scientifique et littéraire, aurait en effet des avantages réels, mais que l'attribution aux Facultés d'une partie de l'enseignement des lycées ne saurait être adoptée sans un examen approfondi. Ce système est suivi en Belgique, mais jusqu'à ce jour les résultats sont peu encourageants, et il serait dangereux d'enlever aux lycées ce qui peut-être ne serait pas aussi bien fait à la Faculté. L'âge où l'élève devient étudiant ne doit pas être avancé, mais plutôt retardé.

Séance du 21 mars.

M. Edet donne lecture d'un projet de réforme du baccalauréat.

Il semble difficile de maintenir le baccalauréat comme sanction définitive des études secondaires, sans lui donner un caractère officiel; il semble difficile de conserver au baccalauréat les avantages auxquels il donne droit, sans lui assurer un caractère d'impartialité et le mettre au-dessus de tout soupçon. De là la nécessité de confier l'examen à des professeurs inamovibles, indépendants, non en contact journalier avec les parents et les élèves : ces garanties se trouvent chez les professeurs de Facultés.

Mais le grand nombre des examens (voir la statistique) prouve que les Facultés des lettres sont surchargées; plusieurs mois de l'année scolaire sont pris par la licence, et surtout par les baccalauréats.

N'y aurait-il pas moyen d'alléger cette tâche en instituant un baccalauréat unique? Comment limiter ce baccalauréat unique ?

1° Les professeurs de sciences déclarent que la partie écrite scientifique du baccalauréat ès lettres (2e partie, philosophie) n'est pas une garantie suffisante, une épreuve sérieuse d'un enseignement scientifique. L'examen oral pourrait être seul maintenu, avec des notes d'un coefficient plus élevé.

2° Les professeurs de philosophie estiment qu'une large part de l'enseignement philosophique (métaphysique, histoire critique des systèmes, etc.) serait mieux à sa place dans l'enseignement supérieur, et que l'enseignement de la philosophie dans les lycées et collèges pourrait être allégé (par exemple, psychologie élémentaire, méthodologie, morale).

3° Les professeurs de littérature regrettent que l'année de philosophie, consacrée tout entière à un lourd programme de sciences et de philosophie, ne donne presque aucune place aux langues latine et grecque ; ils seraient heureux que les études littéraires fussent prolongées, au lieu d'être brusquement terminées après l'examen de rhétorique.

4° Les professeurs de l'enseignement secondaire regrettent que l'examen de fin de rhétorique ramène dans leurs classes des vétérans invalides qui, au lieu d'être comme les anciens vétérans un exemple, un modèle, sont au contraire une cause d'ennui et de gêne : ils n'ont en vue que l'intérêt pratique immédiat et détournent les nouveaux du travail désintéressé.

PROPOSITIONS

I. L'enseignement littéraire régulier dans les lycées comprend le même nombre d'années que jusqu'à ce jour; à la fin du cours d'études

(17-18 ans), un examen, dit baccalauréat ès lettres, sanctionne ces études.

II. Les programmes des deux dernières années dites aujourd'hui rhétorique et philosophie sont refondus de telle manière que : 1° la psychologie et la méthodologie soient commencées dans l'année dite de rhétorique ; 2° les exercices de littérature française, latine, grecque, allemande, anglaise, soient continués jusqu'à la fin des études ; 3° les programmes scientifiques de la dernière année, allégés comme celui de philosophie, soient répartis dans les deux années.

III. L'examen unique de baccalauréat comprend à l'écrit : 1° une composition française sur un sujet de littérature ou de philosophie du programme des deux dernières années ; 2° une version latine (pour laquelle il pourra être accordé trois heures), sanction de l'enseignement des langues anciennes ; 3° un thème de langues vivantes. L'examen oral (dont l'importance sera plus grande qu'aujourd'hui, puisque les compositions seront réduites à trois) portera sur l'enseignement des sciences, de la philosophie, de l'histoire, des littératures, donné pendant les deux dernières années.

Il semble qu'il y aurait tout avantage pour la direction générale des études à unir intimement les deux classes de rhétorique et de philosophie : un élève de rhétorique est apte à comprendre, par exemple, certaines questions de méthode, et il peut avoir occasion de les appliquer ; en revanche, il paraît étrange que l'élève de philosophie se fasse une gloire d'oublier le latin et le grec, et malheureusement le fait n'est que trop facile à constater.

L'enseignement de la philosophie, qui serait ainsi diminué dans les lycées et collèges, n'y perdrait rien. Les questions élémentaires, accessibles aux jeunes gens de 16 à 17 ans, seraient étudiées et développées avec plus de soin ; les questions plus élevées et plus délicates seraient réservées pour l'enseignement supérieur, et les cours de métaphysique, de critique des systèmes, etc., auraient pour auditeurs, non plus les élèves des lycées qui apprennent en ces matières plutôt qu'ils ne comprennent, mais les étudiants des Facultés de droit, de médecine, de sciences et de lettres.

Le projet de M. Edet écarte, comme on le voit, l'idée de créer un examen intérieur. Il propose l'institution d'un baccalauréat unique, subi en une fois. Il présente une solution simple, d'un caractère pratique. Il implique une refonte des programmes des deux dernières classes.

M. Castets a cru devoir faire une objection portant sur le transfert aux Facultés d'une partie de l'enseignement philosophique. Il croit que la psychologie et la morale ne sont pas des sciences tellement définitives qu'elles ne présentent des différences marquées suivant la nature des opinions des professeurs. Convient-il de laisser croire aux élèves qu'il n'y a qu'une doctrine, et l'étude discrète de l'histoire de la philosophie n'est-elle pas un correctif utile de l'enseignement dogmatique ? La vraie tolérance existe-t-elle sans la connaissance des contraires ? Avec le système proposé et les habitudes logiques de l'esprit français, on en viendrait à ne plus prononcer les noms des philosophes les plus illustres, à laisser ignorer quelles écoles se sont succédé depuis les Grecs jusqu'à nous. Or, même au point de vue littéraire, une telle ignorance aurait des conséquences. Laissons de côté les dialogues de Platon, mais Lucrèce, certaines parties de Virgile, d'Horace, de Cicéron, la littérature stoïcienne

de l'Empire ne sont pas accessibles à qui ne possède au moins quelque connaissance des systèmes. Sans doute, dans les grands lycées, des maîtres distingués sauront introduire dans leurs leçons les notions historiques nécessaires, mais dans la plupart des établissements on s'en tiendra au programme, c'est-à-dire à un cours dogmatique qui vaudra exactement en raison de la valeur du maître et qui variera suivant les maîtres. La philosophie présentée sous une forme historique est au moins aussi intéressante que la philosophie dogmatique. Est-elle plus difficile? C'est une question de choix et de mesure ; à ce compte tel chapitre d'histoire littéraire ou politique ne devrait pas non plus figurer dans les programmes d'enseignement secondaire.

M. Dauriac, professeur de philosophie, croit au contraire que l'enseignement de la métaphysique et de l'histoire de la philosophie n'est pas à sa place dans les classes des lycées ; qu'exposer des systèmes d'une façon incomplète à des jeunes gens qui sont incapables de les comprendre, aboutit à leur donner des idées fausses. Il cite comme exemple les théories de Malebranche. Ce qu'il y a de supérieur dans l'enseignement doit être attribué aux Facultés. Ce principe incontestable s'applique évidemment à la critique des systèmes.

M. Dauriac rappelle que, dans le projet qu'il a présenté avec M. Gachon, il est fait mention de la nécessité de créer aux Facultés des sciences et des lettres un cours préparatoire qui porterait précisément sur les matières qui seraient détachées des programmes secondaires. Les candidats aux licences ès lettres et ès sciences, les étudiants qui se destinent au droit, à la médecine et à certaines écoles spéciales, seraient tenus de suivre ce cours qui aurait pour sanction un examen particulier, véritable baccalauréat, ayant un caractère tout autre que celui de certificat d'études secondaires.

M. Castets demande à communiquer à la Faculté une note qu'il a rédigée également sous la forme de projet et dans laquelle il s'est astreint à répondre aux diverses questions posées dans la circulaire de M. le ministre.

Chapitre Ier. — Il vaut mieux n'aborder le paragraphe 1 qu'après avoir examiné les paragraphes suivants. Il est nécessaire de savoir si l'examen intérieur peut être organisé d'une façon pratique et s'il offre les mêmes garanties que le mode actuel.

§ 2. *Examen intérieur.* — Si ce mode est accepté, la forme en sera déterminée par le plan lui-même des études faites dans l'enseignement secondaire. La division actuelle de l'examen du baccalauréat ès lettres en deux épreuves a des inconvénients qui résultent de la différence complète des programmes des deux dernières classes. La rhétorique est une classe de lettres dans toute l'acception du terme, la philosophie a un caractère plutôt scientifique. Si l'on maintient le plan d'études des deux dernières années tel qu'il est, l'examen doit continuer à être subi en deux épreuves. Mais il semble que les matières des deux années peuvent être distribuées autrement ; les études philosophiques seraient commencées plus tôt, les études littéraires seraient continuées jusqu'à la fin ; la partie scientifique serait répartie également entre les deux classes. Dès lors un examen en une seule épreuve suffirait.

Composition du jury. — Le jury de l'examen intérieur serait néces-

sairement composé des professeurs des classes supérieures, mais il conviendrait d'en attribuer la présidence à un professeur de Faculté. Les professeurs ayant donné des leçons particulières aux candidats ne pourraient pas faire partie du jury. Le règlement fixerait le nombre *minimum* des membres du jury et l'ordre dans lequel les professeurs des classes de grammaire pourraient être appelés à les suppléer.

§ 3. *Examens de passage.* — Ces examens subis avec succès à partir de la classe de troisième donneraient au candidat le droit de ne subir les épreuves que sur les matières de la dernière année, quelles que fussent les modifications apportées au plan d'études.

§ 4. — L'examen intérieur pourrait être subi dans les lycées et les collèges de plein exercice où le nombre des élèves serait de vingt au moins pour les quatre dernières années (lettres), pour les deux dernières années (sciences).

§ 5. — Il n'y aurait pas lieu d'accorder le même droit aux établissements libres. Les garanties qu'il conviendrait d'exiger imposeraient à l'État une surveillance infinie qui serait taxée tour à tour de faiblesse et d'oppression et qui finirait insensiblement par se lasser. Il serait nécessaire d'organiser une inspection permanente de ces établissements, et une telle inspection est inconciliable avec le principe lui-même de la liberté de l'enseignement.

§ 6. — Il a été répondu ci-dessus à cette question.

§ 1. — L'examen préalable des questions 2-6 a permis de mieux apprécier la nature, les difficultés et les conséquences de la réforme proposée dans le paragraphe 1. Il contient deux questions distinctes : le baccalauréat pourra-t-il être subi indifféremment devant les Facultés et à l'intérieur des établissements? — Les candidats auront-ils le choix entre ces deux modes d'examen?

L'unité du mode d'examen est en soi un bien. Elle permet le maintien d'un niveau commun, elle donne aux diplômes conférés au moins l'apparence de l'égalité. Par contre, le baccalauréat actuel impose aux Facultés une charge lourde dont le poids va croissant; il ne tient pas compte des résultats obtenus par l'élève dans le courant de ses études, il a un caractère d'incertitude qui a justement frappé; il impose à un jeune homme l'obligation de réussir à un moment donné, devant des juges qu'il ne connaît pas et qui ne savent rien de lui. La dualité permettrait aux candidats, qui n'auraient pas intérêt à subir un examen intérieur, de se présenter devant un jury impartial et compétent; elle laisserait à ceux qui ont fait de bonnes classes le bénéfice d'avoir pour juges ceux qui sont renseignés sur leur passé. Elle ferait disparaître dans la mesure du possible l'*aléa* dont on s'est plaint. Elle a un défaut essentiel : elle ne peut donner aucune égalité à des diplômes conférés dans des conditions si différentes. L'examen subi devant les Facultés aura toujours dans l'opinion une autorité plus grande, sera un examen public avec toutes les garanties qui en résultent, tandis que l'examen intérieur ne paraîtra conférer que le droit à un certificat d'études. Le contrôle de l'enseignement secondaire, fait jusqu'ici par les Facultés, deviendrait impossible et aucun lien moral n'existerait entre les centaines de jurys qui fonctionneraient désormais. L'examen intérieur ne pouvant être accordé aux établissements libres, ou ne pouvant l'être qu'à des conditions que ces établissements refuseraient d'accepter, l'enseignement libre

continuerait à relever des Facultés, ce qui serait pour lui un honneur et un profit : un honneur, vu les garanties qu'offre la publicité de l'examen; un profit, parce que ces établissements garderaient l'avantage de ce contrôle éclairé et instructif que les Facultés exercent et continueraient à exercer sur leurs études. Il y a enfin contradiction à ce que l'Université sanctionne et ratifie les études faites dans les établissements libres avec plus d'éclat que celles des élèves des maisons universitaires. On a refusé avec raison de dispenser les élèves de l'École normale des examens de licence. Pourquoi faire aux élèves des lycées une faveur dangereuse? — Il résulte de ces considérations qu'il n'y a pas lieu d'autoriser les candidats à choisir entre un examen intérieur et un examen subi devant les Facultés. Cette conclusion a pour corollaire *qu'il n'est pas possible d'instituer l'examen intérieur comme mode régulier d'examen.*

Toute réforme doit-elle donc être ajournée, et n'y a-t-il aucun moyen de remédier aux inconvénients reconnus du régime actuel? La discussion du chapitre II portera sur cet objet.

Chap. II, §§ 1 à 6. — Il est certain qu'il convient de modifier le régime du baccalauréat ès lettres subi devant les Facultés.

Les modifications doivent porter sur trois points principaux :

I. Les Facultés des lettres ont plus de *vingt mille* examens à faire subir par an. Cette charge est évidemment excessive.

II. La part de l'*aléa* dans l'examen est trop grande.

III. La préoccupation de l'examen final nuit aux études des meilleurs élèves.

Pour décharger les Facultés, il est nécessaire que l'examen soit subi en une seule série d'épreuves ainsi déterminée : *épreuve écrite :* une version latine, un thème de langue vivante, une composition française littéraire ou philosophique; — *épreuve orale :* explication d'auteurs et questions désignées par voie de tirage au sort et se rapportant au programme des deux dernières années d'études. Il serait facile de démontrer que les compositions indiquées suffisent pour permettre d'apprécier la force réelle d'un candidat, et que les listes d'auteurs préparées en vue du baccalauréat ont nui à la régularité des études. Ce système réduisant de beaucoup le nombre des examens diminuerait d'autant la charge de la Faculté.

La part de l'*aléa* ne peut être réduite que pour des séries déterminées d'élèves. Les examens de passage dont le niveau diffère suivant les établissements et la force relative des classes, n'offrent pas de garantie suffisante. Il y aurait d'ailleurs des inconvénients graves à en exagérer la sévérité. Les enfants ne sont pas tous doués d'une précocité égale, sont soumis à des influences variables dont ils ne sauraient être absolument responsables. Enfin un certain calme de l'esprit est nécessaire pour que les études soient faites avec profit. Surexciter élèves et maîtres dès la classe de troisième en leur faisant dès lors miroiter devant les yeux le diplôme de bachelier, serait mauvais pour les uns comme pour les autres. Restent les succès scolaires. Eux aussi, ils prouvent inégalement suivant que les classes sont plus ou moins nombreuses, plus ou moins fortes, qu'ils se sont continués plus ou moins longtemps; mais n'en tenir aucun compte est excessif. On peut admettre que dans une classe de vingt élèves et au-dessus, tout élève ayant obtenu pendant les trois dernières années de ses études quatre nominations par an, serait dispensé de l'épreuve écrite. Il est certain qu'un bon élève arrivant devant la

Faculté dans de telles conditions n'échouerait à peu près jamais à l'examen oral. Cet avantage ne serait accordé qu'aux élèves des établissements de l'État, mais il ne pourrait être refusé par les ayants droit.

Ainsi modifié, l'examen n'exercerait plus sur les études l'influence perturbatrice contre laquelle on a souvent réclamé.

En ce qui concerne la composition des jurys il est nécessaire d'établir une fois pour toutes que les membres des Facultés qui ont un grade supérieur, chargés de cours, maîtres de conférences, chargés de conférences, prendront part aux examens du baccalauréat. Les professeurs d'un lycée, chargés d'un enseignement à une Faculté, ne devront point faire partie des jurys qui auront à examiner des élèves provenant de l'établissement auquel ils sont attachés. Le mode d'examen sera le même pour toutes les Facultés, et l'on décidera s'il convient de maintenir l'examen par séries successives ou d'établir définitivement la série unique, avec une seconde série réservée aux candidats empêchés pour raison légitime et dont ils justifient. Les sujets de composition continueront à être choisis par les doyens; au lieu d'être dictés, comme jusqu'à ce jour, ils seront autographiés et distribués aux candidats. Les textes des versions de langues vivantes étaient autographiés sans que l'on ait eu à signaler aucun abus. Avec l'unité de série, l'autographie des sujets n'offrirait aucun inconvénient.

La session extraordinaire d'avril serait supprimée.

Ces réformes répondent aux besoins les plus urgents. L'une d'elles porte sur les matières mêmes de l'examen et aurait pour conséquence un remaniement du plan d'études pour les deux dernières classes. Convient-il d'aller plus loin et d'instituer un baccalauréat unique, à la fois scientifique et littéraire, conformément au vœu exprimé par le groupe lyonnais de la Société de l'enseignement supérieur? Ce serait en soi une mesure excellente, mais il ne faut pas se dissimuler qu'elle provoquera de fortes oppositions. Le baccalauréat ès sciences actuel est un premier degré de la préparation à certaines écoles spéciales qui ne dépendent pas de l'Université. Doit-on procéder à une réforme plus radicale en enlevant le titre de baccalauréat à l'examen actuel pour le réserver à un examen nouveau, véritable grade de l'enseignement supérieur, qui serait exigé pour l'admission aux cours des Facultés préparant à la licence? Cette question difficile a été l'objet déjà de discussions très sérieuses, sans que l'on ait encore présenté de solution générale et vraiment satisfaisante (voir, *Revue internationale de l'enseignement*, n° du 15 août 1882, un article de M. Benoist, intitulé : *Des conditions d'admission aux études d'enseignement supérieur*, et dans le n° du 15 mars 1885 un article de M. A. Croiset sur la *Réforme du baccalauréat*).

Chap. III, § 1. — La suppression pure et simple du baccalauréat aurait pour conséquence immédiate la désorganisation de l'enseignement secondaire et l'abaissement intellectuel du pays. Des examens spéciaux placés à l'entrée des Facultés et des carrières publiques exerceraient sur les études de la jeunesse la plus nuisible influence.

§ 2. — Ces épreuves, pour l'accès aux Facultés, différeraient peu des baccalauréats actuels. L'examen devant porter sur la culture générale et non sur des connaissances déjà spécialisées, les jurys seraient maintenus tels qu'ils existent aujourd'hui. Ce serait le baccalauréat sous une autre forme, mais dépouillé de ce qui en fait l'utilité et l'autorité.

Pour les carrières publiques les épreuves auraient un caractère plutôt spécial; on aurait à s'assurer de l'aptitude particulière des candidats; mais la composition des jurys devrait être mixte: à côté de fonctionnaires représentant la spécialité figureraient nécessairement des professeurs qui seraient mieux en mesure d'apprécier la valeur réelle des candidats.

En résumé, les avantages d'une telle innovation sont douteux, les dangers certains. Elle ne pourrait être considérée comme une réforme. Dans tous les ordres d'enseignements, on reconnaît la nécessité et l'efficacité des certificats d'études; pourquoi supprimerait-on le diplôme qui est la sanction des études secondaires?

Après la lecture de la note rédigée par M. Castets la discussion est close, et la Faculté décide de formuler des réponses précises à chacune des questions qui lui ont été soumises par M. le ministre.

I. § 1. — La Faculté, tout en se déclarant contraire en principe à la création d'un examen intérieur de baccalauréat, croit néanmoins devoir rechercher dans quelles conditions ce mode d'examen aurait le moins d'inconvénients.

§ 2. — L'examen devrait être fait en une seule série d'épreuves, à la fin des études, à la condition que le programme d'enseignement fût modifié de la façon suivante : l'ensemble des matières vues dans les classes de rhétorique et de philosophie serait réparti sur les deux dernières années des cours.

Pour le baccalauréat ès sciences l'examen porterait également sur les deux dernières années d'études.

Le jury serait composé de professeurs des classes supérieures présidés par un professeur de Faculté.

§ 3. — Si les examens de passage devaient avoir une valeur officielle, il conviendrait de placer le point de départ le plus haut possible, par exemple à la fin de la classe de seconde.

§ 4. — Cet examen intérieur pourrait être subi seulement dans les lycées et collèges qui seraient autorisés par décision ministérielle rendue chaque année, après avis du conseil académique. Le conseil académique dresserait tous les ans dans sa session de novembre la liste des établissements admis à faire subir cet examen.

§§ 5 et 6. — Si le même droit était accordé à des établissements libres, il y aurait lieu d'exiger les garanties suivantes : 1° inspection régulière faite par les délégués de l'État et portant à la fois sur le plan d'études et sur les méthodes d'enseignement; 2° communication régulière et officielle des places, des notes et de tous les renseignements que l'autorité académique jugerait utile de demander; 3° un personnel enseignant composé de licenciés à partir de la classe de sixième inclusivement.

La Faculté rejette d'ailleurs l'ensemble du chapitre Ier ayant pour objet l'institution d'un examen intérieur de baccalauréat.

II. § 1. — Bien qu'il n'y ait pas lieu d'établir un examen intérieur, il convient d'apporter des modifications au régime des baccalauréats subis devant les Facultés.

§ 2. — Il convient d'instituer un baccalauréat unique, dit baccalauréat ès lettres, dont le programme comprendrait les connaissances littéraires et scientifiques les plus indispensables.

L'examen comprendrait à l'écrit : 1° une composition française sur

un sujet de littérature et de philosophie ; 2° une version latine pour laquelle il serait accordé trois heures; 3° un thème de langues vivantes. L'examen oral porterait sur l'enseignement des sciences, de la philosophie, de l'histoire, des littératures, donné dans les deux dernières années, sans que l'élève eût le droit de présenter une liste d'auteurs choisis par lui. Les épreuves écrites et orales seraient notées de 0 à 10.

Cette réforme, pour donner toutes ses conséquences, implique la suppression du baccalauréat ès sciences actuel et la création de nouveaux baccalauréats ès sciences soumis à de nouvelles conditions, mais, de toute manière, le baccalauréat ès lettres devra être subi en une fois. Il en résulte que les programmes des deux dernières années des classes de lettres doivent être remaniés de telle sorte que 1° la psychologie et la méthodologie soient commencées dès l'année dite de rhétorique, 2° les études littéraires soient continuées jusqu'à la fin des classes; 3° les programmes scientifiques soient répartis également dans les dernières années.

Il n'y a pas lieu de créer des séries facultatives entre lesquelles le candidat pourrait choisir.

§ 3. — *Rejeté.*

§ 4. — *Rejeté.*

§ 5. — Il n'y a pas lieu d'adjoindre au jury d'une manière générale des membres de l'enseignement secondaire. Cette mesure aurait des inconvénients qui empêchent de l'accepter; mais il sera établi que tous les membres des Facultés pourvus d'un grade supérieur prendront part aux examens de baccalauréat. Les professeurs d'un lycée chargés d'un enseignement dans une Faculté ne devront pas faire partie des jurys qui auront à examiner des élèves provenant de l'établissement auquel ils sont attachés.

§ 6. — Les notes antérieures obtenues dans un établissement de l'État et dans les établissements libres qui accepteront le contrôle de l'État, peuvent valoir au candidat la dispense de l'examen écrit. Les professeurs des deux dernières classes dresseront une liste de ceux de leurs élèves qu'ils estiment dignes de cette faveur; cette liste sera transmise par l'Académie à la Faculté, qui en prendra connaissance avant l'ouverture des examens. Une liste des places obtenues par les élèves ainsi recommandés dans les compositions pendant les trois dernières années sera également communiquée à la Faculté par les soins de l'Académie. Sur ces renseignements, la Faculté pourra dresser une liste d'admissibles de droit, laquelle sera publiée dans les délais ordinaires de la convocation pour l'examen écrit.

§ 7 (ajouté). — L'examen se fera dans toutes les Facultés suivant un même mode, par séries successives ou en une série unique. Des textes autographiés seront mis à la disposition des élèves.

La session extraordinaire d'avril est supprimée.

III. § 1. — *Rejeté.*

§ 2. — *Rejeté.*

Ces conclusions ont été adoptées à l'unanimité.

Le Doyen,

FERDINAND CASTETS.

NOUVELLES ET INFORMATIONS

CÉRÉMONIE DU SCELLEMENT DE LA PREMIÈRE PIERRE DE LA SORBONNE RECONSTRUITE ET AGRANDIE

Le 3 août a eu lieu la double cérémonie de la distribution des prix du concours général entre les lycées et collèges de Paris, Versailles et Vanves, et du scellement de la première pierre de la Sorbonne reconstruite et agrandie à frais communs entre l'État et la ville de Paris. Une tente, richement décorée, avait été dressée par les soins de l'architecte, M. Nénot, sur l'emplacement que doit occuper, dans la future Sorbonne, l'amphithéâtre réservé aux réunions solennelles.

A midi, M. René Goblet, ministre de l'instruction publique, des beaux-arts et des cultes, grand maître de l'Université, a fait son entrée. Il a été reçu par M. Gréard, vice-recteur de l'Académie de Paris, entouré du corps académique. Le ministre était accompagné de M. Zevort, directeur de l'enseignement secondaire; de M. Langlois de Neuville, directeur de la comptabilité générale; de M. Poulin, directeur des bâtiments civils; de M. Kaempfen, directeur des beaux-arts; de M. Buisson, directeur de l'enseignement primaire; de M. Liard, directeur de l'enseignement supérieur; de M. Bousquet, directeur des cultes; de M. Léon Robert, chef de cabinet.

Sur l'estrade ont pris place : M. Brisson, président du Conseil, garde des sceaux; M. Allain-Targé, ministre de l'intérieur; MM. Spuller et Anatole de la Forge, vice-présidents de la Chambre des députés; M. Labiche, sénateur; MM. Journault, Bischoffsheim, Drumel, Sigismond Lacroix, députés; M. Poubelle, préfet de la Seine; M. Gragnon, préfet de police; M. Michelin, président du Conseil municipal de Paris; M. Rousselle, président du Conseil général de la Seine; M. le général Jeanningros, commandant les bataillons scolaires; M. le capitaine de vaisseau Communal, représentant le ministre de la marine et des colonies; MM. les membres de l'Institut et du Conseil supérieur de l'Instruction publique; M. Lœw, procureur général; M. Bouchez, procureur de la République; plusieurs conseillers municipaux et diverses notabilités appartenant à l'Université et à l'administration.

Dans l'hémicycle se trouvaient les inspecteurs généraux et d'académie, les doyens et professeurs des Facultés, les proviseurs et professeurs des lycées et collèges.

Après avoir ouvert la séance, le ministre a donné la parole à M. Gréard, vice-recteur de l'Académie de Paris, qui a prononcé le discours suivant :

Monsieur le ministre,

En apportant à l'État, pour la reconstruction de la Sorbonne, l'appui sympathique et le précieux concours de la ville de Paris, le Conseil municipal a demandé que la première pierre du nouvel édifice fût solennellement fondée.

Vous avez pensé que cette cérémonie ne pouvait être accomplie plus dignement qu'en ce jour de fête universitaire; — sous les yeux de cette jeunesse d'élite, aujourd'hui l'espérance, demain la force libérale du pays; — en présence des familles, témoins une fois de plus des sacrifices que le Gouvernement de la République n'hésite pas à s'imposer pour le développement de l'éducation nationale; — au milieu des représentants des divers ordres de l'enseignement, étroitement unis dans la solidarité d'une œuvre commune : au nom de l'Université, monsieur le ministre, je vous en remercie.

Cette restauration de la métropole de nos études supérieures ne répond pas seulement aux besoins d'une extension depuis longtemps reconnue nécessaire; elle marquera, elle marque dès aujourd'hui le commencement d'une ère féconde.

L'histoire de la vieille Sorbonne est liée par plus d'un point à l'histoire de l'esprit français. Au moment où elle va disparaître, n'est-ce pas surtout des services qu'elle a pu rendre qu'il convient de se souvenir?

Même alors qu'ils étaient le plus enchaînés aux traditions du passé par les habitudes de la scolastique et les préjugés de corporation, les héritiers de Robert de Sorbon ne laissaient pas de préparer, parfois même de devancer l'avenir. Tel est le bienfait de l'effort appliqué aux spéculations de l'étude, quel qu'en soit l'objet : il fortifie la pensée, l'élève, lui ouvre les vastes horizons, C'est ici qu'en 1470, appelés par deux sorbonistes, Michel de Colmar et ses compagnons vinrent dresser les presses d'où sont sortis les premiers livres imprimés à Paris. C'est ici, — tout près de cette tente si heureusement improvisée par M. l'architecte Nénot, — qu'en 1739 le cardinal de Soubise prenait pour sujet de son discours de clôture annuelle cette thèse nouvelle : que l'intérêt des rois et des gouvernements est que les peuples soient éclairés. Certes, si la Sorbonne n'a échappé ni aux erreurs ni aux passions de son temps, ce n'est pas un médiocre honneur pour elle d'avoir été la première à introduire en France l'instrument le plus actif d'affranchissement de l'esprit humain, — la première à proclamer la nécessité de l'affranchir pour tous par l'éducation.

Ainsi n'était-elle pas indigne de devenir, au commencement de ce siècle, un incomparable foyer de lumières. Avant 1789, l'enseignement supérieur, tel que nous le concevons, n'existait pas. Volney, Lakanal, Condorcet, Fourcroy en avaient tracé les cadres et déterminé l'esprit. Ce sont les grands cours de la Restauration qui en ont réalisé l'institution. L'Europe savante avait les yeux attachés sur les chaires qu'occupaient en Sorbonne Biot, Thénard, Geoffroy Saint-Hilaire, Dulong, Cauchy, Guizot, Cousin, Villemain. A l'importance des inventions et des découvertes, à l'autorité des méthodes et des doctrines se joignait, pour les cours littéraires, l'action d'une éloquence austère, enflammée, pénétrante. Les leçons de la Sorbonne étaient suivies avec la même passion que les séances du Parlement, où se discutaient les libertés du pays. Ceux qui les ont entendues savent quel souffle généreux elles faisaient passer dans les âmes. Elles ont répandu dans la France entière le goût de la culture supérieure, le respect de la science et de l'idée; elles ont imprimé à l'enseignement de nos Facultés un caractère ineffaçable et institué une tradition qui ne périra pas. Ni les sujets ne manquent auxquels il soit possible d'intéresser un auditoire français, ni les maîtres qui soient en

mesure de traiter ces sujets avec l'ampleur qu'ils comportent. Les grands cours, ouverts à tous, accessibles à tous, conservent leur place dans la Sorbonne moderne. Rien ne saurait plus utilement contribuer à tenir haut l'esprit public, — à le préoccuper des questions de critique, d'histoire et de philosophie, dont une démocratie ne saurait se désintéresser, sans risquer de déchoir aux yeux de ceux qu'elle veut gagner à son exemple, — à nourrir ce sentiment de l'idéal dont la France a toujours vécu, dont elle a quelquefois souffert, qu'elle ne doit jamais se lasser d'honorer et de servir.

Mais des besoins nouveaux appelaient une organisation nouvelle. Une révolution s'est accomplie dans la direction de nos études. L'esprit critique est la marque propre de notre temps. Ce n'est pas dans le pays de Descartes qu'on pourrait considérer comme née d'hier « la recherche de la méthode pour arriver à la vérité ». Mais ce qui était demeuré le privilège et comme la lumière supérieure de quelques savants de génie est devenu la règle de la science la plus élémentaire et la condition de tout enseignement. Nous avons la passion de l'exactitude. Nous voulons voir, pénétrer, décomposer, nous rendre compte. Aux synthèses engageantes et hardies ont succédé les analyses patientes et rigoureuses. Les lettres, comme les sciences, ont leurs laboratoires et leurs instruments de précision.

Parti il y a vingt ans de l'École des hautes études, ce mouvement d'investigation créatrice s'est transmis de proche en proche. A son tour, la Sorbonne est devenue une école. Elle a distingué entre ses auditeurs et ses élèves, et elle s'est donnée à ses élèves sans compter. Aux grands cours elle a ajouté les conférences, et c'est dans ces entretiens plus rapprochés, presque intimes, que s'achève la leçon. Il ne suffit pas à nos maîtres de préparer les jeunes gens aux grades qui doivent leur ouvrir la carrière; ils leur apprennent à remonter aux sources, à s'élever à la conception des méthodes. Ils ne se contentent pas de leur apporter la science toute faite : ils les exercent à la faire et leur enseignent comment l'effort de chacun, limité à un objet restreint, en assure le progrès.

Ne craignons pas que ce sévère apprentissage n'affaiblisse, dans le développement intellectuel de la jeunesse, le sens large et profondément humain des idées générales, le goût, l'esprit, la grâce lumineuse, l'art suprême de la composition, ce qui a été de tout temps, ce qui doit rester la force et le charme de notre génie national. Fondée sur une érudition sobre, sur une critique discrète, sur une curiosité sagement réglée, cette éducation scientifique, comme on l'appelle, soutiendra l'essor de nos facultés natives sans les appesantir; elle en accroîtra la puissance sans en diminuer l'attrait. Le dessin, a dit un maître de ce siècle, est la probité de l'art. La science, dirions-nous volontiers en appliquant la formule à toutes les manifestations de la pensée, — la science est la probité du talent.

Ce sont les règles de cette discipline que nous avons suivies dans la transformation de tous nos établissements d'enseignement supérieur : à la Faculté de médecine, mise cette année en possession de ses admirables pavillons de dissection; à la Faculté de droit, qui, dans son agrandissement assuré, doit trouver le développement, longtemps attendu, de sa bibliothèque ; à l'École supérieure de pharmacie; jusque dans les installations provisoires des cours de chimie et de physiologie de la Faculté des sciences, auxquels nous avons dû chercher un abri, en attendant qu'ils retrouvent ici une hospitalité digne de notre grande école de sa-

vants, de cette école désintéressée, qui travaille pour l'honneur du nom français et pour le profit du monde entier.

Les résultats, monsieur le ministre, répondront aux espérances qu'en avaient conçues vos prédécesseurs, et dont vous aimez vous-même à nous entretenir. Jamais notre vie scolaire n'a été plus active, plus élevée, plus conforme aux vœux de tous ceux qui ont contribué à la créer, et dont le promoteur le plus ardent, le plus convaincu, manque si tristement à cette consécration. En 1636, un des contemporains de Richelieu, un de ses confrères à l'Académie française, qu'il venait de fonder, — après avoir rendu hommage à sa glorieuse entreprise, définissait malicieusement la Sorbonne « un pays de querelle où les écoliers sont toujours en trouble, les professeurs souvent en dispute ». Aujourd'hui, monsieur le ministre, la Sorbonne est un pays pacifié, où maîtres et élèves travaillent, chacun à son rang et dans sa voie, tous l'œil fixé sur le but commun : l'avancement de la science ; tous pénétrés du même sentiment : la passion pour la grandeur intellectuelle et morale de la France.

M. René Goblet, ministre de l'instruction publique, des beaux-arts et des cultes, a pris ensuite la parole :

Messieurs,

Une double solennité, dont le lien ne saurait vous échapper, nous réunit dans cette enceinte. En même temps que, suivant un usage qui remonte à plus d'un siècle, nous y distribuerons les récompenses méritées par les jeunes lauréats de nos grands établissements d'instruction publique, nous allons sceller la première pierre de l'édifice destiné à abriter dans l'avenir le haut enseignement des lettres et des sciences, et assurer ainsi la continuité et le progrès des fortes études qui font l'honneur de notre pays.

Le Gouvernement républicain reprend, en ce jour, pour la mener à bonne fin, une œuvre depuis longtemps jugée nécessaire et qu'avaient dû laisser dans l'abandon les gouvernements qui l'ont précédé.

Dès 1845, la monarchie de Juillet avait projeté de réédifier la Sorbonne. Dix ans plus tard, le 14 août, sous la présidence du ministre de l'instruction publique, et à l'occasion, comme aujourd'hui, de la distribution des prix du concours général, le second Empire posait solennellement la première pierre des nouvelles fondations.

Trente années se sont écoulées depuis cette époque. La pierre de 1855 attend toujours, mais le temps et les événements auront profité à ce grand projet. Grâce à la libéralité du Parlement et du Conseil municipal de Paris, associés dans cette œuvre de haute utilité publique, nous allons disposer d'un terrain quatre fois plus vaste que celui qui avait été primitivement prévu et de ressources qui dépasseront vingt millions !

Vous le voyez, nous bâtissons aujourd'hui pour des siècles, et, de même que la Sorbonne actuelle se souvient et s'honore d'avoir été reconstruite par Richelieu, celle qui va s'élever à cette place portera dans les âges futurs le sceau de la troisième République.

C'est un devoir, Messieurs, en même temps qu'une véritable satisfaction pour le Gouvernement de remercier publiquement ici les représentants de la ville de Paris, dont les généreux sacrifices nous permettent d'accomplir cette grande entreprise. Leur concours toujours empressé

pour les œuvres de l'instruction publique, atteste l'intérêt de notre démocratie pour la haute culture intellectuelle de la nation.

Messieurs, ce n'était pas assez d'assurer à notre enseignement supérieur de plus larges espaces, des installations plus vastes et mieux appropriées. Il nous a paru qu'il n'importait pas moins d'élargir son horizon moral, et, tout en lui conservant les secours et l'appui indispensables de l'État, de lui donner aussi les moyens de se développer par la liberté.

Un décret récent, qu'a bien voulu signer, sur ma proposition, M. le Président de la République, consacre la personnalité civile des Facultés de l'État et leur confie la gestion de leurs biens et de leurs intérêts. Cette mesure n'est qu'une restitution, sans doute, mais le droit était tellement oublié qu'il semble que nous l'ayons créé à nouveau.

Désormais les Facultés et les écoles supérieures de l'État, capables de recevoir et d'acquérir, de se former un patrimoine et de le gérer, trouveront dans cette indépendance nouvelle un stimulant puissant pour de nouveaux progrès.

Que ne peut-on attendre d'une semblable réforme, si, comme nous l'espérons, l'opinion publique l'adopte et s'en empare? Il me semble voir se former à l'avenir, à Paris et dans nos principales villes, de grands établissements scientifiques, sinon autonomes, du moins affranchis de la tutelle trop étroite de l'État, s'administrant eux-mêmes, enrichis par les largesses des citoyens, des départements et des villes, et appliquant ces ressources nouvelles à la création de laboratoires, de bibliothèques, de chaires diverses, suivant le vœu des fondateurs et les besoins ou les goûts particuliers de la région.

Quel vaste champ ouvert aux investigations de toute espèce, non seulement sur les peuples de l'antiquité, leurs religions, leur histoire, leurs littératures, mais aussi sur le monde moderne, sur les langues étrangères, sur les mœurs et la civilisation de ces contrées lointaines avec lesquelles nous entrons chaque jour plus directement en rapport! Quel essor inattendu pour les arts, pour les sciences et pour ces découvertes qui transforment et renouvellent les conditions de la vie!

De telles perspectives, monsieur le recteur, nous transportent bien loin de ce passé que vous nous rappeliez tout à l'heure, non sans une certaine complaisance qu'explique bien naturellement le culte si respectable des successeurs pour les souvenirs laissés par les ancêtres. L'antique Sorbonne ne méritait peut-être pas tant d'indulgence; je parle de la vieille maison ecclésiastique restée à travers les temps fidèle à ses origines, vouée à la théologie et à la scolastique, fondatrice, il est vrai, de l'imprimerie en France, ennemie des jésuites à leur apparition, mais ennemie aussi de Jeanne d'Arc, de la Réforme, de Descartes, d'Arnauld, des jansénistes, des philosophes du XVIIIe siècle; de la Sorbonne que la Révolution a supprimée et dont elle a pu dire justement « qu'une corporation qui avait si longtemps abusé du droit de juger méritait bien d'être jugée à son tour par la raison qu'elle avait tant de fois proscrite ».

Gardons le nom de la Sorbonne; les vieux noms ne font pas obstacle à l'esprit nouveau. Mais n'amnistions pas trop facilement le passé, au risque d'être ingrats pour le présent. A part le goût pour les spéculations de l'étude, qu'y a-t-il de commun entre la Sorbonne de l'ancien régime et celle de notre siècle?

Vous l'avez dit avec raison, c'est depuis soixante ans en réalité que la

Sorbonne est devenue un foyer de lumières. Je me garderai bien de toucher après vous au tableau de cette période glorieuse, illustrée par tant de noms célèbres, où la Sorbonne ouvrait ses portes à de brillants auditoires, moins curieux peut-être de s'instruire que d'entendre traiter avec éloquence les plus hautes questions de l'histoire, de la philosophie et de la politique.

Ce que je veux noter seulement, c'est le lustre nouveau qu'après l'époque plus obscure du second Empire, nos Facultés ont repris depuis quinze ans, c'est l'activité plus intense que leur a imprimée l'enseignement moderne, c'est l'affluence, inconnue jusque-là, de véritables étudiants se pressant autour de leurs chaires.

D'où vient ce changement ? Vous l'avez dit, d'une véritable révolution qui s'est produite dans la direction de notre enseignement supérieur. De même que l'esprit théologal et la scolastique avaient fait place aux éloquentes expositions philosophiques, historiques ou littéraires, de même, aujourd'hui, l'esprit scientifique, l'esprit d'examen et de recherche a pris possession de ces murs. Ce n'est plus l'autorité des dogmes qui s'impose, ce n'est plus à de vaines disputes de mots et de formules que s'appliquent les jeunes intelligences avides d'instruction; si l'éloquence n'a pas perdu ses droits sur elles, cependant elle ne suffit plus à les satisfaire. La critique est devenue la loi de leurs études et de la science moderne.

Ne nous en plaignons pas ; former le jugement de la jeunesse en excitant sa propre initiative, en lui apprenant à puiser directement le savoir aux sources elles-mêmes, n'est-ce pas le meilleur moyen de faire des raisons saines et des esprits virils ? Vous affirmez, monsieur le recteur, que cet esprit de critique et d'analyse, le goût de l'érudition, la recherche de l'exactitude en toutes choses, ne sauraient porter atteinte aux qualités essentielles qui font notre génie national. Nous en croyons votre haute expérience, et votre autorité nous rassure.

Mais j'interpréterais bien mal, j'en suis convaincu, votre pensée, si j'imaginais que vous bornez là vos vœux pour l'éducation de notre jeunesse. La passion qui vous anime, avec l'Université tout entière, pour le progrès moral et intellectuel de la France, vous fait certainement porter plus haut votre ambition.

Il n'est pas de moraliste, d'homme politique, ou simplement de bon citoyen qui, en interrogeant l'avenir, ne se demande avec une certaine anxiété ce que seront les générations élevées sous ces influences nouvelles, de quel esprit elles seront animées, quel souffle inspirera leurs travaux et leurs efforts, quel but elles poursuivront.

Les hautes spéculations de l'étude, indispensables au mouvement de l'humanité, demeurent nécessairement le privilège d'un petit nombre d'intelligences. S'il ne s'en dégage pas une pensée morale accessible à tous, elles ne sauraient suffire à former, à remplir l'âme d'un peuple, et un grand peuple ne peut pas vivre sans âme et sans foi. Quoi qu'en puisse penser l'école positiviste, on n'éliminera pas facilement de l'humanité l'élément sentimental. C'est encore lui qui gouverne et qui longtemps encore, je l'espère, gouvernera le monde.

Mes jeunes amis, car c'est à vous surtout en ce moment que je m'adresse, ne croyez pas que ces graves questions vous soient étrangères. C'est de nous, et plus encore de vous, qui nous remplacerez bientôt sur le théâtre de la vie, que la solution en dépend. Quelle que soit

en effet l'apparence des événements, en dépit des révolutions qui semblent tout bouleverser en un instant, il y a plus d'unité, plus de continuité que vous ne le pensez peut-être dans la vie des nations comme dans celle des individus, un lien plus étroit qu'on ne s'en rend compte entre le passé et l'avenir, entre les idées d'hier et les faits de demain.

Il n'est pas bon, il n'est pas vrai de dire que les hommes soient le jouet d'une force aveugle et que les événements les conduisent. Au contraire, il leur appartient, et c'est leur honneur, d'agir sur le cours des choses et, dans une large mesure, de le diriger. N'est-ce pas ce que l'histoire nous enseigne ? Sans remonter plus haut dans la nôtre, c'est l'esprit de la Réforme, l'esprit de libre examen qui a produit par son développement naturel la philosophie d'où est sortie la Révolution française, et c'est le souffle puissant de cette Révolution qui n'a cessé de pousser la démocratie à travers les épreuves, les retours qu'elle a dû subir, jusqu'au triomphe définitif et à la pleine possession d'elle-même où elle est aujourd'hui.

Désormais la démocratie est maîtresse. Elle a le pouvoir, elle le gardera. Mais quel usage en fera-t-elle ? C'est le problème qui se pose et c'est votre génération qui devra le résoudre. Nous, vos anciens, reprenant l'œuvre de la Révolution continuée au cours de ce siècle par un petit nombre de lutteurs héroïques, nous avons achevé de conquérir la place. A peine aurons-nous pu jeter les premières fondations, comme nous faisons aujourd'hui, de ce monument que nous ne verrons peut-être pas achever. A vous maintenant d'élever l'édifice de la société nouvelle ! Et cette grande tâche est bien digne d'exciter vos plus généreuses ambitions !

Y songez-vous assez ? Vous l'a-t-on assez dit ? Et me pardonnerez-vous d'user de l'autorité que prête à ma parole la haute fonction où je me trouve appelé, pour attirer un instant votre attention sur ce sujet ? Quelle meilleure occasion que cette fête qui me donne pour auditoire une jeunesse intelligente, instruite, laborieuse, pleine d'espérances et de promesses ! Quelques paroles sérieuses et sincères ne sauraient paraître ici hors de saison.

D'autres vous parleront des plaisirs et des joies de la vie, et je n'ai garde d'en médire. Vous allez quitter le collège et vous ne tarderez pas à les connaître. Jouissez-en, la vie est bonne en effet et elle est faite pour qu'on la goûte dans tout ce qu'elle a de beau et d'aimable. Vous êtes jeunes, vous êtes Français ; gardez, cultivez avec soin ces qualités vraiment françaises, l'esprit, la vivacité, la belle humeur. Mais ne prenez pas pour modèles ceux qui ne veulent voir que le côté gai des choses et qui rient de tout. Ne peut-on être digne de notre race si l'on ne tourne tout en raillerie ? Je ne vous recommande pas d'admirer vos grands hommes puisqu'il est convenu qu'il ne s'en fait plus. Mais est-il vraiment si ridicule de respecter au moins les honnêtes gens : croyez-moi, c'est faire un médiocre usage de l'esprit, de n'en savoir tirer que le dénigrement. L'ironie perpétuelle est souvent la marque de l'impuissance.

Écoutez moins encore ceux qui ne veulent connaître de la vie que les côtés sombres, les tristes, les découragés, pour employer le mot du jour, les pessimistes. On prétend qu'à cette heure même, une nouvelle école serait en voie de se former parmi notre jeunesse, et que remettant à la mode des procédés et des formules qui ont déjà servi, ou s'inspirant d'une philosophie plus ou moins sincère empruntée à d'autres nations

qui n'ont rien de commun avec la nôtre, elle s'étudierait à ramener le monde vers la mélancolie et la désespérance.

Ah ! mes amis, fuyez surtout ces tendances funestes et ces enseignements pernicieux ! La tristesse peut bien inspirer des accents immortels à quelque génie solitaire. Ce n'est pas une doctrine qui puisse guider une nation. En vérité, les temps qui viennent ne sont pas faits pour le découragement stérile et pour l'ennui philosophique ou poétique. Ils sont faits pour la volonté et pour l'action. Voilà de quoi vous devez vous convaincre.

Et comme la volonté et l'action ne se conçoivent pas sans un principe qui les inspire et les dirige ; comme dans notre société égalitaire et démocratique, la volonté et l'action, sous peine d'engendrer le désordre, doivent autant que possible s'accorder dans le nombre, c'est ce principe commun à la grande majorité de la nation qu'il importe de dégager et de faire pénétrer dans les cœurs.

Est-il donc si difficile de le connaître ? Faut-il croire, comme je le lisais dernièrement encore dans un écrit d'un des jeunes hommes les plus distingués et les plus attachants de notre temps « qu'il y a dans la vie morale de la jeunesse actuelle quelque chose de profondément atteint, qu'elle souffre d'un mal funeste, le doute », et, comme il le définit lui-même, « l'incapacité d'adhésion à une foi quelconque » ?

Si cela était vrai, combien il serait urgent d'y porter remède, et ceux-là mêmes qui dissertent si subtilement de la maladie ne devraient-ils pas être les premiers à l'attaquer dans sa source pour la guérir ?

Mais nous, mes amis, qui ne sommes plus jeunes et qui regrettons de ne plus l'être, nous osons affirmer qu'il n'en est rien, que si un semblable mal a pu exister en effet et s'il a eu sa raison d'être à des époques où tout horizon semblait fermé pour une jeunesse ardente et généreuse comme vous êtes, rien ne saurait l'expliquer ni le justifier au moment où nous sommes.

Eh quoi ! passer sa vie à gémir, à sa plaindre, aspirer au néant, alors que jamais les motifs d'agir n'ont été plus évidents, la route plus claire et le but plus distinct !

Élever le peuple tout entier à la connaissance exacte de ses droits et de ses devoirs, ouvrir toutes les issues aux intelligences d'élite, de quelque milieu qu'elles sortent, tirer de tous les hommes tout ce qu'ils ont en eux dont puisse profiter l'intérêt général et par là, autant qu'il est donné à l'effort humain d'aboutir, assurer le bonheur et la dignité des individus, la paix et la grandeur de la nation, préparer, réaliser par degrés, chaque jour davantage, le règne de l'égalité et de la justice, n'est-ce pas l'idéal vers lequel nous marchons ?

Et le progrès dans cette voie n'est-il pas manifeste ? S'il est un danger qui menace les démocraties, c'est qu'elles se laissent trop exclusivement attirer vers la satisfaction des intérêts matériels. Mais précisément ne devons-nous pas prendre confiance dans la nôtre, quand nous voyons avec quel zèle persévérant elle met au premier rang de ses préoccupations et de ses intérêts les choses de l'instruction ?

En même temps que l'activité humaine s'accroît sans cesse, que le bien-être général augmente, que le travail devient de plus en plus la loi de tous les hommes, jamais aussi les sciences et les arts n'ont été plus en honneur, et jamais, sachons le reconnaître, l'idée de la justice sociale n'a exercé plus d'empire sur les âmes !

Non, vous n'avez pas le droit de dire avec le poète : « Nous sommes venus trop tard dans un monde trop vieux. » Vous venez, au contraire, à l'aurore d'un monde qui commence, dont il est difficile sans doute de prévoir tout le développement, mais qui s'ouvre devant vous, librement, sans barrières, sans obstacles.

Que vous faut-il, jeunes gens, pour y marcher plus avant d'un pas allègre et ferme ? Il vous faut y croire. Voilà, mes amis, la foi que quelques-uns semblent chercher. C'est celle qui a guidé nos devanciers parmi des épreuves et des combats qui vous seront épargnés, celle dont nous nous sommes inspirés à notre tour et dont vous ne laisserez pas, j'en ai la ferme confiance, s'éteindre le flambeau.

Songez-y, c'est à vous surtout, vous les privilégiés de la jeunesse par la supériorité de l'éducation qui vous est donnée, c'est à vous qu'il est confié. Portez-le haut, donnez l'exemple ; c'est la meilleure prédication. Vous ne sauriez manquer à ce devoir sans encourir la plus grave responsabilité.

Nous avons décrété que le peuple est souverain, et dès le lendemain nous réclamions de lui toutes les vertus qu'on est convenu d'attribuer à la souveraineté. Nous lui avons demandé de se montrer, dans l'exercice de sa toute-puissance, généreux, éclairé, juste et sage. Mais nous, le sommes-nous ? Et si nous faisions sincèrement un retour sur nous-mêmes, ne pourrions-nous nous appliquer le mot de Beaumarchais : « Aux vertus qu'on exige du peuple, connaissez-vous beaucoup d'hommes parmi les classes éclairées de la nation qui fussent dignes d'en faire partie ? »

Cette pensée par laquelle je termine est, à mon sens, la morale même du haut enseignement que vous recevez. Jadis, il vous eût assuré tous les avantages de la société. Il fait aujourd'hui de vous non plus des maîtres, mais des éducateurs. Pour bien remplir ce rôle, aimez-le, comprenez-en l'importance, croyez à cet avenir qui s'offre à vous, à la part d'action et d'influence que chacun de vous peut y exercer, croyez aux progrès de l'humanité, aux destinées de votre patrie, donnez-vous tout à elle, et, quoi que le sort vous réserve, vous aurez rempli le but de la vie, car vous aurez contribué, chacun dans la mesure de vos forces, à la prospérité et à la grandeur de la France républicaine.

Après avoir prononcé ce discours, le ministre, précédé de M. le vice-recteur, et accompagné de MM. Brisson, président du Conseil, Poubelle, préfet de la Seine, et Michelin, président du Conseil municipal, est descendu de l'estrade et s'est rendu sur l'emplacement de la première pierre, qu'il a scellée lui-même, selon le cérémonial d'usage. La truelle lui a été présentée par M. Nénot, architecte.

Le scellement terminé, le ministre, s'adressant à M. Michelin, président du conseil municipal de Paris, s'est exprimé en ces termes :

Monsieur le président du Conseil municipal,

Au moment où nous scellons définitivement la première pierre de cet édifice, à la construction duquel la ville de Paris prend une part si considérable, je suis heureux de vous renouveler les félicitations et les remerciements du Gouvernement de la République.

M. le président du Conseil municipal a répondu par cette allocution :

Messieurs,

La cérémonie à laquelle nous assistons aujourd'hui a principalement un caractère universitaire. Aussi peut-être s'étonnera-t-on d'entendre le président du Conseil municipal de Paris. Cependant il ne peut se dispenser de prendre la parole à l'occasion de la pose de la première pierre de la nouvelle Sorbonne. Ce monument, en effet, est intimement lié à l'histoire de notre grande cité dont il rappelle certains événements que je résume en ces mots : nous avons eu, avant la Sorbonne universitaire actuelle, la Sorbonne anglaise qui s'acharna à la perte de Jeanne d'Arc, la Sorbonne guisarde et espagnole qui fit offrir la couronne de France au roi d'Espagne Philippe II, et enfin la Sorbonne ultramontaine qui condamna les doctrines de Descartes et qui fulmina contre la philosophie du XVIIIe siècle.

Rassurez-vous, Messieurs, je ne veux pas vous faire un long discours. Je ne veux pas notamment vous parler des réformes que le Conseil municipal serait heureux de voir introduire dans les programmes universitaires, surtout en ce qui concerne l'enseignement secondaire. Je ne veux pas non plus vous faire entendre les justes réclamations que le Conseil municipal pourrait formuler en matière d'enseignement à tous les degrés, alors que la liberté de l'enseignement, qui est reconnue par la loi au profit du clergé, est absolument refusée à la ville de Paris. Ce n'est ni le lieu ni le moment de porter de telles réclamations.

Je prends simplement la parole pour constater avec joie que l'Université sort enfin aujourd'hui des murs noircis de l'antique Sorbonne où elle était mal à l'aise. Le monument de Richelieu ne répondait plus, depuis longtemps déjà, aux nécessités engendrées par l'extension considérable et féconde prise par nos Facultés des sciences et des lettres. Il y a bien longtemps que l'on parle de reconstruire la Sorbonne. L'Empire, il y a de longues années, en avait même scellé la première pierre, mais ce gouvernement n'a jamais trouvé la seconde. Il a semé en travaux plus ou moins utiles, la somme de deux milliards sur le pavé de Paris, mais il n'a pas su trouver les douze millions qui sont nécessaires à la reconstruction de notre Sorbonne.

Eh bien, Messieurs, ce que l'Empire, peu soucieux d'ailleurs du développement de l'enseignement, n'a pas su ou n'a pas voulu faire, la République le fait en ce moment : le gouvernement et le Conseil municipal scellent aujourd'hui la première pierre de la Sorbonne (celle de l'Empire a disparu) et vous promettent qu'elle ne sera pas la dernière. Nous vous apportons, en effet, le nécessaire, c'est-à-dire douze millions. La ville de Paris s'est fait un honneur de prendre à sa charge la moitié des frais. Le Conseil municipal a tenu, en cette circonstance, à se poser en rival des pouvoirs publics ; j'espère que cette fois on ne le lui reprochera pas.

Dans un temps relativement court, nous posséderons enfin des bâtiments dignes à la fois des savants qui font les cours dans nos Facultés et des étudiants qui les suivent.

La République, et ce sera son éternel honneur, a tenu à cœur de faire cesser la pénurie des moyens d'enseignement de la Faculté des sciences et de la Faculté des lettres, comme elle l'a déjà fait pour l'École pratique de la Faculté de médecine ainsi que pour l'École de pharmacie, comme

elle le fera demain pour la Faculté de droit, qui étouffe dans ses bâtiments actuels, et qui, grâce au concours certain de l'État et de la ville de Paris, absorbera prochainement le terrain qui la sépare actuellement de la rue Saint-Jacques. Il nous est permis d'espérer que, dans un avenir très rapproché, tous nos établissements d'enseignement supérieur seront largement dotés et largement installés. Sans doute, comme l'a dit un ministre de l'instruction publique, le talent ne dépend pas de la grandeur des ressources mises à sa disposition; sans doute, de puissants esprits se sont développés malgré l'insuffisance de notre installation scientifique; mais la République ne pouvait pas faire plus longtemps un système de cette pauvreté et compter exclusivement sur le génie pour vaincre tous les obstacles.

Le souci des pouvoirs publics et du Conseil municipal consiste à assurer la prospérité de l'enseignement à tous les degrés. Ils se sont imposé cette tâche, ils n'y failliront pas.

Chaque chose a son temps : le moyen âge et la monarchie ont bâti des églises; la République bâtit des écoles, des lycées et des Facultés afin de répandre à profusion l'instruction qui, seule, peut rendre l'homme véritablement libre. En agissant de la sorte, la République est fidèle à sa devise que l'on peut formuler ainsi : « Tous les progrès par la « science et la liberté. »

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

Le Conseil supérieur a ouvert sa session le 20 juillet, sous la présidence de M. Goblet qui a prononcé le discours suivant :

« Messieurs,

« Je me félicite d'abord d'entrer aujourd'hui en rapport avec le Conseil supérieur de l'instruction publique. Nouveau venu au milieu de vous, je vous prie de voir en moi le partisan très convaincu d'une institution qui, en réunissant autour du ministre les plus hautes illustrations de la science et des lettres, des membres éminents des divers ordres d'enseignement, la plupart élus par leurs collègues, assure à l'administration des intérêts de l'instruction publique la garantie de la délibération la plus libre et la plus éclairée.

« J'ai toujours pensé que dans les choses mêmes où l'on peut s'imaginer avoir le plus de compétence, on n'est certain de bien juger qu'après avoir confronté par la discussion son opinion avec celle d'autrui. Ai-je besoin de vous dire que je sens par conséquent mieux que personne la haute valeur de votre concours, et que c'est avec autant de sincérité que d'empressement que j'y fais appel?

« La session qui s'ouvre en ce moment n'aura peut-être pas la même importance que plusieurs de celles qui l'ont précédée. Le principal objet que nous avions espéré présenter à vos délibérations ne pourra pas être abordé cette fois : je veux parler de la réforme du baccalauréat. Les enquêtes si nécessaires auxquelles cette grave question a dû être soumise sont à peine terminées. On en rassemble les éléments, qui vous seront distribués au cours de vos travaux. Je n'ai pu prendre moi-même qu'une lecture rapide du rapport considérable présenté au conseil académique par M. le vice-recteur de l'Académie de Paris, et que vous ne

connaissez sans doute que par le juste retentissement qu'il a eu dans la presse et dans l'opinion.

« Ces documents demandent à être étudiés d'une façon approfondie. Les réformes en pareille matière ne s'improvisent pas, et l'intérêt même de celle que nous poursuivons exige qu'elle ne soit abordée que lorsque nous aurons en main tous les éléments de discussion. Il ne suffirait pas d'ailleurs de les lire : il faut prendre le temps de les méditer si l'on veut se former une opinion personnelle.

« Laissez-moi cependant exprimer dès à présent l'espoir que ces études, continuées avec tout le soin et toute la maturité qu'elles comportent, aboutiront à une conclusion. L'opinion générale nous presse. C'est un avis unanime, ou à peu près, que le baccalauréat, même après les modifications qu'il a subies, ne répond plus ni à son but ni aux besoins et aux conditions de la société moderne, et qu'il appelle une transformation plus radicale.

« Le baccalauréat, avec le caractère qui lui a été maintenu et qui en fait le préliminaire obligatoire de presque toutes les carrières, présente, on l'a dit avec raison, un double inconvénient. D'une part, il a pour effet de faire perdre un temps précieux à beaucoup de jeunes gens qui, sans pousser aussi loin les études classiques, pourraient devenir des hommes fort distingués et acquérir en même temps les compétences spéciales qu'exigent certaines professions, le commerce, l'industrie, la plupart des administrations de l'État. D'autre part, il nuit au développement que l'enseignement classique pourrait recevoir au profit de jeunes gens que leur intelligence, leurs aptitudes, leur vocation, destinent plus particulièrement à cette haute culture intellectuelle.

« A quels moyens faudra-t-il recourir pour remédier à cet état de choses? Il serait prématuré, il serait bien aventureux en tout cas de ma part, de vous indiquer une solution. Me permettez-vous de vous dire cependant, en faisant un emprunt anticipé au remarquable travail dont je viens de parler, qu'un des meilleurs procédés serait sans doute de détourner du baccalauréat classique une portion de sa clientèle actuelle, de le réserver au petit nombre et d'attirer une grande partie de notre jeunesse vers l'enseignement spécial, en augmentant la valeur et l'efficacité de cet enseignement, en lui donnant par exemple la sanction d'un examen qui serait véritablement un équivalent du baccalauréat et ouvrirait l'accès de certaines carrières de l'État?

« Je ne pousserai pas plus loin cet aperçu. Il y a là un sujet d'études qui ne peut échapper à l'attention du gouvernement. J'ai voulu dès aujourd'hui appeler sur ces idées vos méditations. Je serai heureux, si les circonstances le permettent, de les reprendre et de les examiner de plus près avec vous à la session prochaine... »

M. Émile Beaussire vient de publier sur *les Principes de la morale* (1) un nouvel et important ouvrage. L'introduction traite de la crise actuelle de la morale. L'auteur a aspiré à fonder une morale vraiment humaine par ses bases premières et par ses applications, et qui reste humaine alors même qu'elle cherche plus haut que l'homme son principe suprême et son dernier objet.

(1) Un vol. in-8, Paris, Félix Alcan, éditeur.

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

CIRCULAIRE (DU 25 JUIN)

RELATIVE A L'ÉTABLISSEMENT D'UN CATALOGUE ANNUEL DES THÈSES

Monsieur le recteur,

Mon administration a pu mettre depuis deux ans à la disposition de nos bibliothèques universitaires un *Catalogue des dissertations et écrits académiques provenant des échanges avec les Universités étrangères* (années 1882 et 1883), dressé par les soins de la Bibliothèque nationale. Cette publication a rendu aux bibliothécaires des services que vous avez été à même d'apprécier; elle n'a pas été moins bien accueillie dans nos Facultés, et même hors de nos frontières.

Il m'a semblé qu'un *Catalogue des thèses et écrits académiques provenant des Facultés françaises*, publié annuellement, répondrait à un besoin encore plus urgent. Destiné avant tout à faciliter les travaux de classement dans nos bibliothèques universitaires, un tel catalogue ne sera guère moins utile aux membres du corps enseignant, en leur faisant connaître l'existence et les titres d'un certain nombre de mémoires qui pourraient échapper à leurs recherches. Il permettra en outre, ayant la valeur d'une liste officielle, de vérifier aisément si les envois annuels de chaque académie sont complets, et, le cas échéant, de découvrir les lacunes avant qu'il ne soit trop tard pour y porter remède.

J'ai donc décidé qu'il y avait lieu d'entreprendre cette publication, et je viens porter à votre connaissance, monsieur le recteur, le mode de procéder qui a paru le meilleur pour la mener à bonne fin.

Les éléments du catalogue devront être réunis dans le ressort de chaque académie pour être ensuite centralisés à Paris. Le bibliothécaire de la bibliothèque universitaire est tout désigné par la nature de ses fonctions pour l'exécution d'un pareil travail. A Paris, les bibliothécaires des Facultés de droit et de médecine prépareront le catalogue des thèses de leurs Facultés respectives; celles des autres Facultés seront cataloguées à la bibliothèque de l'Université. La tâche qui incombera de ce chef aux bibliothécaires sera facile et leur demandera peu de temps. Ils n'auront qu'à opérer en se conformant aux prescriptions suivantes :

A mesure que les thèses soutenues devant chaque Faculté seront déposées à la bibliothèque par les soins des secrétaires (circulaire du 17 mai 1882), le titre en sera transcrit exactement et *in extenso*, en commençant par le nom de l'auteur, de manière que cette transcription, une fois imprimée, puisse être incorporée telle quelle dans un catalogue alphabétique. Les noms et prénoms devront être écrits très lisiblement, les prénoms en toutes lettres. Les thèses seront classées par Faculté (théologie protestante, droit, médecine, sciences, lettres, phar-

macie), et inscrites suivant l'ordre de réception à la bibliothèque, c'est-à-dire, d'après les dates des soutenances. Quant aux publications communes à plusieurs Facultés, telles que *programmes des cours, rentrée solennelle, etc.*, elles prendront rang avant les thèses des diverses Facultés. Si ces publications ne concernent qu'une seule Faculté, elles seront mises sous la rubrique de la Faculté, mais avant les thèses. Les bibliothécaires n'auront du reste qu'à se conformer au modèle ci-joint, qui leur donne en même temps le format du papier à employer, pour que les listes des diverses académies puissent être facilement réunies et envoyées à l'imprimeur.

Pour éviter toute chance d'erreur, et garder au *catalogue* la valeur officielle et administrative qu'il doit avoir, le bibliothécaire fera collationner ses listes avec les registres du secrétaire de chaque Faculté.

Aucune thèse n'étant soutenue après le 15 août, l'envoi des listes devra être fait au ministère (enseignement supérieur, 4e bureau) le 20 août au plus tard. L'impression pourra ainsi être terminée avant le 15 novembre, et un nombre suffisant d'exemplaires sera joint à l'envoi annuel que reçoivent les bibliothèques universitaires.

Il sera nécessaire de procéder un peu différemment pour l'année scolaire actuelle. Les bibliothécaires se mettront immédiatement à transcrire les titres des thèses déjà livrées à leur bibliothèque, en tenant compte des indications ci-dessus, et n'auront plus ensuite qu'à compléter leurs listes en y ajoutant les thèses soutenues jusqu'à la fin de l'année scolaire. Il ne sera donc pas difficile d'avoir, dès les premières semaines de l'année scolaire 1885-1886, un catalogue imprimé, exact et complet, des thèses présentées à nos diverses Facultés dans le courant de l'année précédente.

Je ne doute pas, monsieur le recteur, que vous ne vouliez bien tenir la main à ce que chacun des fonctionnaires au concours desquels je fais appel, se conforme scrupuleusement aux instructions que j'ai l'honneur de vous transmettre.

Recevez, monsieur le recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

Le ministre de l'instruction publique,

René Goblet.

Le Gérant : **G. MASSON.**

Paris. — Typ. Georges Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 18179.

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

LE TRAITÉ DE PÉDAGOGIE DE KANT

Il existe contre Kant un préjugé par lequel sa mémoire expie l'admiration et comme le culte philosophique dont elle est l'objet. De même qu'une partie de la vérité fait le plus souvent tort aux autres parties, il est rare qu'on soit également juste pour tous les côtés d'un grand homme. Il en est un par lequel et pour lequel on l'admire, et peu à peu le reste de sa figure s'efface et s'oublie. L'admiration abstrait et appauvrit. Cela est vrai même pour les grands penseurs et les grands écrivains. Si quelques-uns de leurs livres font passer les autres à la postérité, c'est dans une sorte de pénombre et comme diminués par un trop éclatant voisinage. C'est ainsi que Kant n'est pour nous que l'auteur des trois *Critiques* et de quelques ouvrages qui en sont la préface et le commentaire. Sa philosophie dès lors passe pour inaccessible à quiconque n'est pas initié ; et disons que quelques-uns de ses disciples ont encouragé ce parti pris, en renchérissant sur l'obscurité de certaines formules et en se constituant les gardiens peu engageants de la doctrine. Aussi a-t-on peine à se représenter Kant tel qu'il fut, professeur à la mode, homme du monde, sans que rien ait été ôté par le monde à l'austérité et à la régularité de sa vie. On a peine à reconnaître en lui, à côté de l'auteur de la philosophie transcendantale, un observateur des plus pénétrants et un moraliste des plus délicats, sans que le souci des petites choses ait jamais nui à l'ampleur et à la majesté du système. Cependant quand ce système s'écroulerait, quand il n'en resterait plus rien, sinon dans l'histoire, que de

remarques, que de règles pratiques continueraient à faire de Kant un des maîtres de la conduite humaine ! — Et ce serait justice. On a pu se demander en effet si la conscience des besoins moraux de l'humanité n'avait pas triomphé des exigences de sa pensée critique, et si les reconstructions de la raison pratique n'étaient pas elles-mêmes une glorieuse inconséquence. Mais à coup sûr des vérités plus modestes que les célèbres postulats ont fait leur place, j'allais dire leur brèche dans la philosophie kantienne. Les leçons de pédagogie recueillies et publiées par Rink en sont la preuve.

I

Comment une pédagogie est-elle possible dans le système de Kant? La liberté dans ce système n'est-elle pas au-dessus des phénomènes, et ceux-ci ne sont-ils pas condamnés à développer les conséquences irrésistibles de ses invisibles arrêts ? Le vrai principe de la moralité n'est-il pas par là hors de la portée de tout éducateur humain, qui épuiserait vainement ses forces à essayer de détourner un déterminisme implacable ? — Kant a dit encore (1), avec une âpreté toute stoïcienne, qu'il n'y a pas de milieu entre avoir et n'avoir pas de caractère, c'est-à-dire de principe fixe de conduite, et qu'on n'acquiert pas peu à peu cette fixité, mais qu'il faut pour y parvenir une secousse violente, et comme une révolution de l'âme, à savoir l'avénement subit d'une règle jusqu'alors ignorée ou méconnue. Or l'éducation ne procède pas d'ordinaire par ces coups d'éclat. Qui dit éducation, au contraire, dit surveillance patiente, hygiène raisonnée, amendement gradué, lents efforts, travail quotidien, sollicitude toujours en éveil, même pour ce qui n'est que détail et phénomène. Tant de peine serait donc perdue ! — Et perdre sa peine serait même pour l'éducateur le seul moyen de ne pas nuire. Car une éducation qui servirait à quelque chose pèserait sur la liberté de l'élève, et en lui donnant l'habitude, ou, comme on l'a dit, le préjugé du bien, lui en ôterait le mérite. La moralité qu'on ferait naître serait toute mécanique, et n'aurait de la moralité vraie que la ressemblance extérieure des actes, qui est de peu de prix. Ne vaut-il pas mieux laisser courir aux hommes le risque pour lequel ils sont nés, et respecter dans la liberté indisciplinée de l'enfant la possibilité d'une vertu qui se sera du moins faite elle-même ? Laissons donc là une entreprise dont nous aurions à regretter le succès, si nous n'avions à en regretter l'échec. Car si l'éducation peut quelque chose, elle peut trop.

(1) *Anthropologie*, Seconde partie.

Cependant Kant fut un pédagogue. Il le fut dans tous les sens du mot. La pauvreté de sa famille le força à débuter dans l'enseignement par les préceptorats. Comme Rousseau, il s'accuse d'avoir mieux réussi dans la théorie de l'éducation que dans la pratique. Toutefois l'amitié respectueuse que des élèves, même d'un rang élevé, gardèrent pour lui, semble donner un démenti à sa modestie. Comme professeur à l'Université, ses succès sont connus et incontestés. Mais il ne fut pas seulement ce pédagogue sans le vouloir qu'est tout éducateur et tout professeur. Il enseigna la pédagogie elle-même, comme il était tenu de le faire en sa qualité de professeur de philosophie. Les règlements universitaires unissaient alors à Kœnigsberg ces deux enseignements. Kant prit pour texte de ses leçons le livre d'un de ses collègues, Samuel Bock. Mais il s'écartait librement de son texte, notant au fur et à mesure ses impressions et ses idées. Ce sont ces notes que Rink a publiées. Enfin Kant ne fut pas seulement pédagogue par occasion ou par nécessité. Il le fut par goût, au point que la lecture de l'*Émile* troubla l'économie de ses promenades quotidiennes, comme fit plus tard la Révolution française. — Une espèce de fou, accompagné d'un enfant de huit ans, traverse Kœnigsberg, tête et pieds nus, le corps enveloppé d'une peau de bête. Il fait courir toute la ville et pique toutes les curiosités. Mais ce qui intéresse Kant, c'est l'âme de cet enfant qui n'a connu ni maître ni discipline, et peu s'en faut qu'il ne se passionne pour cet Émile plus sauvage qu'Émile.

En dépit des théories que nous avons dites, les méthodes d'apprentissage moral, les leçons à tirer des événements et des doctrines, les délicatesses de la casuistique, l'étude minutieuse des voies et moyens de la vertu ont de tout temps préoccupé son esprit, façonné par une mère piétiste, et qui devait garder ineffaçables les impressions du jeune âge. Dans un écrit sur les tremblements de terre, méditant sur l'impitoyable nécessité des lois naturelles ou divines, qui déroutent nos calculs et broyent nos espérances, il est conduit, comme par la pente naturelle de sa pensée ordinaire, à conclure que le bonheur humain n'est pas de ce monde; et qu'il y faut sans doute chercher autre chose, conclusion au moins inattendue d'une dissertation scientifique. De même l'analyse des sentiments du beau et du sublime lui sert d'introduction à l'analyse de cette sublimité entre toutes : une bonne action. Le programme de ses leçons pour le semestre d'hiver 1765-1766 est une véritable profession de foi pédagogique : le maître ne doit pas enseigner des pensées, mais à penser. Le livre n'est qu'un prétexte,

une matière à réflexion. L'acquisition des connaissances positives n'est que l'accessoire et l'accident. Mais cet esprit qu'il s'agit avant tout, non de remplir, mais de former, ne s'exerce pas à vide, et l'expérience rentre ici dans ses droits. Si elle ne peut rien sans la raison, la raison ne peut rien sans elle. N'est-ce pas là justement la position que Kant doit prendre et garder entre l'empirisme et le rationalisme ? Enfin il entreprit un jour d'expliquer par les rêves de la métaphysique les rêves d'un visionnaire, qui n'était autre que Swedenborg. Cet écrit semble être la gageure d'un sceptique. Car le métaphysicien y sourit de ses propres rêves. Sourire ému toutefois, scepticisme mêlé de regrets ou d'espérances; et entre tous ces rêves il en est même un que Kant a peur d'effleurer et de froisser. Il s'arrête et s'incline, comme disant à sa raison : Respecte ceci qui est au-dessus de toi. C'est du mystère de la vie future qu'il s'agit. D'ailleurs qu'importe à ce propos de savoir ou de ne pas savoir? Il suffit de croire et d'agir en croyant. Disons mieux : ne pas savoir fait le mérite de croire. Foi indispensable autant qu'indémontrable, qui résout ou du moins limite le scepticisme de l'auteur. Et nous n'empruntons jusqu'ici ces témoignages des préoccupations pratiques de Kant qu'aux écrits d'une période où Wolf et Hume passent pour s'être disputé toute sa pensée.

Il y a donc une pédagogie de Kant en dehors même du traité de *Pédagogie*. Dans la *Critique de la Raison Pratique* et dans la *Doctrine de la Vertu* elle s'appelle la Méthodologie. Car « l'idée même de la vertu implique qu'elle doit être acquise, puisqu'elle n'est point innée », et, pour la même raison, « elle peut et doit être enseignée (1) ». Les commencements sont pénibles, et on ne peut espérer arriver d'emblée à la pureté de l'intention morale. Avec les âmes incultes ou dégradées, il faut user de moyens à leur portée, et les solliciter provisoirement par l'intérêt, sauf à renoncer au plus tôt à cet allié compromettant. Il n'est pas, en effet, de sollicitation plus vive vers la vertu que la représentation même de la vertu. Inutile de provoquer l'enthousiasme et de faire appel à d'autres sentiments qui falsifient l'intention et soumettent la moralité à leurs caprices. — Nous retrouverons plus tard cette proscription de la sensibilité. — Demander qu'on obéisse au seul devoir n'est pas d'ailleurs demander l'impossible. Il n'est pas au contraire d'ordre plus irrésistible quand il est clair. S'habituer et habituer ceux dont nous dirigeons la vertu à le démêler et à n'écouter que sa voix dans le concert discordant de nos intérêts et de nos sentiments, ce n'est

(1) *Doctrine de la Vertu*, Méthodologie.

pas hérisser à plaisir, mais bien aplanir le chemin de la moralité. Nous mettrons donc à l'épreuve les consciences dans des cas imaginaires; nous exercerons le jugement moral, même des enfants, et nous constaterons « que la moralité a d'autant plus de force sur le cœur humain qu'on la lui montre plus pure (1) ». On ne sait pas assez tirer parti de cet instinct moral de l'humanité. Juger, discuter, analyser la conduite est une occupation qui plaît au moins cultivé, et que l'on pourrait transformer en un utile exercice de notre sens du devoir. On apprendrait même leurs obligations aux hommes en les leur faisant dire à eux-mêmes, pour peu qu'on sût les interroger. Ce catéchisme serait la toute première éducation. Des exemples viendraient l'illustrer, empruntés aux biographies de tous les temps et de tous les pays. Et on favoriserait les comparaisons qui s'établiraient d'elles-mêmes entre ces exemples passés et les actions dont nous sommes les témoins. Puis on en viendrait à l'examen de questions plus subtiles, et on n'attendrait pas que des cas embarrassants prissent au dépourvu les consciences inexpérimentées. On donnerait enfin aux âmes l'habitude de l'estime et du mépris, dont on ferait une défense pour leur propre moralité. — N'avions-nous pas raison de dire que Kant serait encore un pédagogue sans son traité de *Pédagogie?* Les doctrines qu'il y soutient, et que nous ne pourrons même plus analyser sans nous répéter, ne sont donc pas des doctrines d'accident et de circonstance, mais tiennent au fond même, au fond persistant de sa pensée. — Les maîtres, dit-il encore, sortiraient eux-mêmes meilleurs d'une pareille éducation. Avertis par leur expérience morale de la puissance de l'imitation, ils seraient forcés à la vertu par leur métier et par le respect de la conscience d'autrui. Mais cet enseignement par l'exemple ne profiterait qu'à eux, s'ils ne donnaient, après la science des devoirs, l'art de leur bien obéir. Obéissance qui ne doit être ni mécanique ni inconsciente, mais qui ne doit pas être non plus disgracieuse et rechignée. Il faut qu'au courage s'ajoute la sérénité. Voilà pourquoi toute mortification superstitieuse, et tout châtiment incompatible avec cette aisance souveraine du libre serviteur du devoir, doivent être distingués d'une saine et fortifiante discipline de la volonté. La vertu, qui est force et santé, ne veut pas plus de contorsions que de laisser-aller.

Sur un ton moins élevé, et auquel Kant nous a moins habitués, il fait sur le caractère féminin des observations qui décèlent plus

(1) *Critique de la Raison pratique*, Méthodologie.

de finesse que de sympathie, et en tire des conséquences pleines d'humour sur un genre spécial d'éducation, l'éducation de la femme par le mari. Tout l'art du mari est de commander en ayant l'air d'obéir : « Je dirais volontiers, si je voulais être galant, que la femme doit régner et le mari gouverner ; car l'inclination règne et l'entendement gouverne (1). » Mais il est évident qu'aux yeux de Kant ce régime constitutionnel n'est que le moyen de tirer le meilleur parti possible d'un contrat désavantageux. Car il écrit, sans galanterie cette fois : « Le mariage affranchit la femme et fait perdre à l'homme sa liberté. » Par plusieurs traits de ce genre, et par une réflexion sur l'habileté déployée par la nature à poursuivre sa fin, la conservation de l'espèce, Kant est bien le maître de Schopenhauer. Mais ce cours de discipline conjugale ne peut être qu'un épisode dans l'étude des idées de Kant sur l'éducation, et nous avons hâte d'arriver au traité même de *Pédagogie*.

II

Ce traité, avons-nous dit, n'en est pas un. Du moins il n'a de ce qu'on est convenu d'appeler un traité ni l'enchaînement doctrinal, ni même l'ordre extérieur. Il ne renferme pas, à proprement parler, un système d'éducation, ce qui n'est peut-être pas une infériorité. Mais on y retrouve tout Kant, et on y trouve parfois aussi un Kant inconnu.

Le Kant de la *Pédagogie* n'est pas exclusif. Tout notre être a pour lui droit à la vie et à l'éducation. Aucune faculté ne vaut par elle-même. Les parties ont dans le tout leur raison d'être et leur prix. Par le développement exagéré d'une seule tendance, vous produiriez peut-être un phénomène. On vous demande un homme. Sans doute ce mot signifie surtout un être moral ; et la moralité est ce qui donne à la vie un sens, à l'éducation un but. De même, à tous les degrés de l'échelle, l'inférieur n'existe que par le supérieur et pour lui. Ainsi, parmi les facultés intellectuelles, la mémoire n'est que l'auxiliaire du jugement, et nous n'avons que faire d'un lexique vivant, si ce n'est « comme d'une bête de somme » apportant des matériaux au travail d'autrui. Mais si tout doit être mis à sa place, tout a une place dans la *Pédagogie*, et il n'est pas sans quelque intérêt d'entendre de Kant des recommandations imitées de Rousseau sur l'allaitement maternel et l'usage des maillots. Après l'éducation proprement physique, et celle-là même

(1) *Anthropologie*, Seconde partie.

n'est un besoin que pour l'homme, vient une éducation que Kant appelle encore physique, parce qu'elle est la culture de nos aptitudes naturelles, et qui comprend l'éducation des sens, de l'intelligence, et une discipline toute mécanique de la volonté. Après quoi il restera à l'éducation à faire plus et mieux qu'un être naturel, nous avons dit: un être moral.

Certes, cette conception pédagogique ne ressemble guère à celle que répand parmi nous la propagande positiviste. Loin d'être la contemplation passive et le culte servile des instincts de l'enfant, l'éducation est une infatigable ascension, et un constant effort pour sortir de la nature. Loin d'être rivée aux préoccupations utilitaires, elle en est le détachement et l'oubli; et le mot intérêt si souvent prononcé par Spencer, l'est à peine une fois par Kant. Pour l'un et pour l'autre nos différentes facultés, et les différents genres d'éducation qui leur conviennent, forment une hiérarchie. Mais l'un regarde toujours en bas, l'autre toujours au sommet de l'échelle. Pour l'un il s'agit avant tout d'élever un animal et qui vive. Pour l'autre l'éducation a justement comme fin de convertir cet animal en homme, et qui pense, et qui veuille. La tâche commence vraiment pour Kant là où pour Spencer elle s'arrête le plus souvent. Le luxe de celui-ci est le nécessaire de celui-là. L'un rêverait sur le berceau de l'enfant à un solide gaillard qui serait aussi un heureux et un habile, l'autre à ce serviteur désintéressé que le devoir demande et que les passions humaines lui disputent. C'est que nous cherchons à faire de l'enfant un homme tel que nous concevons l'homme; c'est que notre pédagogie ressemble toujours à notre métaphysique.

Mais, pour être haut placé, l'idéal de Kant n'est pas suspendu en l'air et ce serviteur d'un devoir absolu qu'il cherche ne doit pas être une abstraction sans corps et sans vie physique. Un souci domine tous les autres, mais ne les supprime pas; et l'élève de Kant est bien en chair et en os. Il ne rappelle en rien ces pâles ascètes, ces idéalistes en action dont le moyen âge nous a légué l'imposant, mais peu encourageant exemple. Pour n'être pas positiviste, Kant est un moderne. Il est fils du XVIIIe siècle. Il est disciple de Rousseau. La nature, qui n'est pas tout pour lui, est quelque chose. Et de même, nous le verrons, l'expérience. Cette conciliation de deux tendances et de deux vérités contradictoires en apparence n'est-elle pas d'ailleurs toute l'œuvre et toute la pensée de Kant?

S'il s'agit du corps, c'est alors surtout que la nature a des droits. Et Kant répète contre certaines pratiques à la mode dans

l'éducation de son temps, — et du nôtre, inventions et interventions maladroites d'éducateurs trop civilisés, tels que berceaux, maillots, lisières, des protestations qui étaient elles-mêmes une mode à la fin du XVIIIe siècle. Aux parents qui s'étonnent que l'enfant emmailloté crie et se débatte, il propose de faire sur eux-mêmes l'expérience, et d'éprouver jusqu'où ira leur patience de grandes personnes. Toute sa pédagogie consiste provisoirement à respecter la nature, et à croire en elle. Elle apprendra à l'enfant à marcher, même à écrire. Ne pas la contrarier doit suffire à notre ambition. « La première éducation doit être purement négative. » On respectera jusqu'aux cris de l'enfant, tant qu'ils sont naturels. Car ils doivent avoir leur raison d'être. Kant croit aux causes finales. Et il n'est pas à la fois de pire hygiène et de pire discipline que de s'ingénier à les apaiser par des caresses et des chants, ce qui est donner à des marmots un moyen de nous dominer, et leur apprendre, avec le despotisme, le caprice.

Dans cette réserve même, et dans cette attitude tout expectante de l'éducateur, on sent poindre une prévoyante défiance. Rien n'est mauvais sortant des mains de la nature, mais rien n'est bon non plus; et on a vite fait de tout gâter. Car, pour innocent qu'il soit, le naturel de l'enfant a une singulière propension à se laisser corrompre; et s'abstenir est pour un père de famille un rôle plus difficile à garder qu'on ne croit. Nous demanderons même à Kant si c'est un rôle naturel, et si l'instinct ne mérite d'être écouté que lorsqu'il est un instinct d'enfant. Quoi qu'il en soit, cette abstention est la première manifestation de l'esprit de discipline, qui doit présider même à ces débuts de l'éducation. C'est une règle à l'usage des parents, en attendant les règles à l'usage des enfants. Et elles ne tarderont guère. Car, par discipline encore en même temps que par hygiène, on endurcira les enfants. Ce qui ne veut pas dire qu'on en fera des ascètes précoces. Mais enfin « un lit dur est plus sain qu'un lit mou », plus sain pour le corps. « Et en général une éducation dure sert beaucoup à le fortifier. » Spencer pense autrement. Ce n'est pas seulement la pédagogie, c'est l'hygiène des gens qui ressemble à leur morale et à leur métaphysique. L'enfant a bien au moins autant de penchant à la mollesse qu'à l'endurcissement. Mais dans la nature, qui est complexe, Kant fait son choix, ce qui n'est pas lui être infidèle. Encore moins irait-il jusqu'à lui faire violence, et il condamne tout le premier cette éducation qui, sous prétexte de faire les enfants robustes, les fait morts. C'était l'éducation russe d'alors, paraît-il. L'important est de ne pas suggérer de besoins aux enfants, et de ne pas leur

donner d'habitudes. On sait que Kant a la haine des habitudes. Il ne se dit point que ne pas donner d'habitudes reviendrait à ne pas élever du tout. En effet pour lui l'éducation est surtout préventive, et consiste à laisser à la moralité la possibilité de naître, et la place où s'épanouir. Or les habitudes d'enfant deviennent des habitudes d'homme. Et la liberté, prévenue par elles, les trouve établies dans l'âme comme autant d'ennemies à déloger. Sans doute le mérite serait double à triompher ainsi de son éducation. Toutefois Kant semble ici préférer modestement que l'éducateur ne mette pas son point d'honneur à engendrer pour l'avenir de glorieux conflits. Et pour n'habituer à rien, le mieux serait d'habituer à tout. Il reste entendu que là où la nature ne se prête pas à cet apprentissage varié, son veto sera obéi. C'est inutilement, par exemple, et c'est cruellement que l'on tenterait d'exercer les enfants à supporter tous les degrés de chaud et de froid, à dormir ou à manger sur commande.

On le voit, la mesure de Kant est toujours la même entre la discipline naissante et les instincts de l'âme ou du corps. Cette discipline veille même uniquement à ce que les instincts ne cessent pas d'être les instincts, en devenant habitudes. Ainsi Kant pousse la fidélité envers la nature jusqu'à lui donner des alliés contre elle-même. Cependant la nature elle-même réclame, par la périodicité de certains besoins, une régularité qui ressemble à l'habitude. Cette ressemblance ne doit pas nous tromper. Il y a loin de l'habitude qui s'impose à la règle que l'on impose. Cette régularité dans le temps fixé pour le sommeil, pour les récréations, pour les promenades, est même un excellent apprentissage de l'ordre qu'il faut apporter en tout dans la vie. « Dans les choses indifférentes, on peut laisser le choix aux enfants, pourvu qu'ils continuent toujours d'observer ce dont ils se sont fait une loi. » Ainsi on se fait à soi-même une loi ; mais cette loi sortie de notre volonté lui devient supérieure, et lui apparaît inviolable. La volonté se voulant elle-même, c'est là pour Kant toute la morale et c'est le commencement de la moralité. Mais nous prononçons trop tôt ce mot, quoique l'éducation morale descende dans l'éducation physique, lui donnant un sens et une portée nouvelle. Entre l'éducation du corps et l'éducation de la liberté (si on peut donner à la liberté une éducation), il y a même un long chemin à parcourir, et c'est dans la maturité et le plein développement de tout notre être que l'on pourra préparer et attendre cet achèvement, sans lequel il serait comme s'il n'était pas.

III

Cette éducation intermédiaire est encore physique, avons-nous dit avec Kant, en ce sens que ce sont des facultés naturelles qu'elle développe. La nature ne finit que là où la liberté commence. Ce sont deux « règnes », sans qu'il soit vrai de dire deux règnes ennemis. L'intelligence est du règne de la nature. Mais la nature n'est pas toute matière, et la nature de l'intelligence est justement d'être indépendante de la nature matérielle qu'elle perçoit. Non qu'elle existe à vide, et qu'elle puisse en se développant faire sortir de son sein tout ce qu'elle doit savoir. Il lui faut autre chose qu'elle-même pour qu'elle se révèle à elle-même, et c'est dans l'expérience qu'elle découvre ses propres formes qu'elle y a mises. Logiquement antérieure aux faits, elle est leur contemporaine dans la conscience ; l'*a priori* et l'*a posteriori* sont donnés ensemble dans la connaissance. — Cela est de la philosophie, et de la philosophie transcendantale. Mais voici comment la pédagogie traduit cette thèse en lois particulières et pratiques. Ne comptez pas que l'abstrait dans l'esprit se dégage peu à peu, et par une sorte de sélection, des sensations concrètes que vous y aurez entassées. L'abstrait est dans le concret, sans quoi il n'en jaillirait jamais, et jamais le multiple n'engendrerait l'unité. Les principes ne se font pas. Ils préexistent. Que votre enseignement n'aille donc pas lentement et timidement du particulier au général, mais qu'il imite mieux la nature. Si vous enseignez une langue, par exemple, n'attendez pas que les règles ressortent de l'usage. Elles ne ressortiraient pas du tout ; et vous n'auriez introduit dans l'esprit que multiplicité et confusion. D'autre part, les règles seules ne vous donneraient qu'un squelette sans consistance et sans vie. Faites donc marcher ensemble l'abstrait et le concret, « faites marcher ensemble les règles et l'usage ». Sur quelques points seulement la grammaire doit prendre les devants, pour que le désordre des mots ne soit pas un instant abandonné à lui-même. Et accoutumez l'esprit à aller des règles aux exemples et des exemples aux règles. Car la forme n'est rien sans la matière, ni la matière sans la forme. Accoutumez-le à ne jamais apprendre sans comprendre. Toute matière brute ne sert qu'à l'emplir sans le nourrir. Cultivez la mémoire, mais pour que les facultés supérieures tirent profit d'elle et de ses richesses. Enseignez l'histoire, mais « pour exercer l'entendement à bien juger ». — Cependant à l'histoire Kant semble préférer la géographie, et cette préférence date

de longtemps (1). C'est qu'il y a une géographie pour tous les âges. Les cartes, les récits de voyages servent à l'éducation des enfants, en attendant qu'une géographie plus scientifique soit à la portée de leur intelligence plus mûre. Avec celle-ci, les mathématiques prendront place dans l'éducation. Elles donneront à l'esprit le sens de la vérité et de la science, le rendant plus exigeant et plus sérieux.

Le sérieux est le caractère de ce programme à peine esquissé. Kant, un maître en l'art de la parole, demande qu'on apprenne aux élèves à bien dire. Mais c'est la seule des qualités dites brillantes qui trouve grâce auprès de lui. Point de contes sous prétexte de développer l'imagination. C'est là une qualité qu'on possède toujours assez. Point de romans qui n'encombrent la mémoire que pour fausser la vie. Point de ces récitations ou déclamations qui font naître une hardiesse précoce et sollicitent l'enfant à prendre des airs d'homme. En général éviter tout gaspillage dans l'éducation, et n'apprendre que ce qu'on est intéressé à retenir, non quelque temps, mais toujours. Savoir faire attention, fuir la distraction comme l'ennemie même de l'éducation, être à ce qu'on fait, et ne faire que ce qui mérite d'être fait, être sérieux en un mot, tel est le secret du progrès intellectuel, et en même temps du progrès moral.

Il ne s'agit point cependant d'une éducation systématique et cloîtrée. Kant conseille aux maîtres de se défier de leurs raisonnements *a priori*, et de les soumettre à l'épreuve de la pratique. Il en veut surtout aux gouvernements qui se mêlent de gouverner en matière d'éducation. On ne décrète pas la meilleure méthode. Il faut la demander plutôt à ces expérimentations pédagogiques dont l'Institut de Dessau a pris l'initiative. L'expérience, qui est un contrôle nécessaire pour le maître, est pour l'élève le complément de l'école, si elle n'est elle-même la meilleure école. « Le meilleur moyen de comprendre, c'est de faire. » Savoir, c'est pouvoir, sans doute. Mais à plus forte raison pouvoir, c'est savoir. Outre cette expérience qui s'ajoute à l'enseignement comme l'exemple s'ajoute à la règle, il en est une qui vient avant tout enseignement et qui est la première institutrice de l'enfant. Les partisans modernes des leçons de choses ont vraiment tort de ne pas se réclamer de Kant. Car la géographie illustrée dont nous parlions tout à l'heure est dans sa pensée un continuel spectacle pour les yeux, et un spectacle où ne figurent pas seulement les fleuves et les montagnes, mais les choses et les bêtes. Toutefois cette nature peinte ne donne encore qu'un simulacre d'expérience. C'est l'ex-

(1) Voir le programme de Cours pour le semestre d'hiver 1765-66.

périence en plein air qu'il faut à l'élève de Kant. Comme Émile, il sautera, courra, grimpera, exerçant du même coup ses muscles et ses sens. C'est là une *culture libre*, qu'il faut distinguer de la *culture scolaire*.

Entendons-le bien : il faut les distinguer. Ne reconnaître aucune culture en dehors de l'école serait une erreur; mais prétendre substituer le jeu à l'école et le laisser-aller à la discipline en serait une plus grave. On a imaginé qu'on pourrait tout apprendre en se jouant. Mais c'est là confondre les genres; et de cette combinaison de deux éléments hétérogènes, le plaisir et le travail, naîtra quelque chose qui ne sera pas le travail et qui ne sera même plus le plaisir (1). Bien loin d'avoir peur du travail pour les enfants, il faut le leur enseigner comme un des privilèges de notre nature, comme une bienfaisante nécessité qui nous arrache à nous-mêmes, c'est-à-dire à l'ennui, et qui seule donne au repos quelque saveur. Puis le travail, c'est l'ordre et c'est la règle, et l'éducation ne doit pas être œuvre de hasard et de caprice. Au nom de l'ordre et de la règle encore, Kant va jusqu'à condamner cette curiosité turbulente des enfants, ces questions qui embarrassent, cette indiscrétion enfin dont se réjouissent la plupart des parents, comme de la première dent de l'esprit, et comme d'une promesse de pensée. On ne se donne pas à soi-même, on reçoit la véritable éducation. Être imposée n'est pas son moindre titre. Qu'est-ce à dire, sinon que l'éducation de la volonté pénètre l'éducation intellectuelle comme l'éducation physique? Si elle n'est pas tout, chez Kant, elle est partout. Nous traitions d'elle, alors que nous croyions ne traiter que des autres parties de l'éducation. Mais il est temps de s'en occuper pour elle-même, dussions-nous ne pas éviter d'inévitables redites.

IV

La moralité vraie suppose une intention éclairée, une pensée. Ainsi a-t-il fallu apprendre à penser. Mais cette pensée serait impuissante si notre volonté n'était assouplie à l'obéissance. Et avant d'enseigner la moralité proprement dite, dans la mesure où elle peut s'enseigner, il faut mater et discipliner les volontés. Car, bien loin d'être synonyme d'indiscipline, la liberté trouve dans

(1) Cf. Rousseau, *Émile*, II : « Ce qu'on fait pour rendre l'éducation agréable aux enfants les empêche d'en profiter. » — Mme de Stael, *De l'Allemagne*, 1re partie, ch. xviii : « L'éducation faite en s'amusant disperse la pensée; la peine est en tous genres un des plus grands secrets de la nature; et l'esprit de l'enfant doit s'accoutumer aux efforts de l'étude, comme notre âme à la souffrance. »

la discipline l'apprentissage qui lui convient. L'ordre dans la vie suppose un ordre préalable, l'ordre dans l'éducation. Tout, nous l'avons vu, doit y être soumis, le sommeil comme le travail; et l'ordre dans ces choses est plus important que ces choses elles-mêmes, la forme de l'action que sa matière. « Ainsi, par exemple, on envoie d'abord les enfants à l'école, non pour qu'ils y apprennent quelque chose, mais pour qu'ils s'accoutument à rester tranquillement assis et à observer ponctuellement ce qu'on leur ordonne. » Voilà pourquoi on n'élève pas par boutade. « Donnez à l'enfant ce dont il a besoin, et dites-lui ensuite : Tu en as assez. Mais il est absolument nécessaire que cela soit irrévocable. » Il faut montrer aux enfants des lois inflexibles pour leur donner l'idée de loi, et l'éducateur doit s'imposer à lui-même l'esprit de méthode plus important dès lors dans ses commandements et dans ses défenses que ce qu'il commande et ce qu'il défend. Il peut lui en coûter, si c'est un père. Il est si bon de céder à ceux qu'on aime! Mais on n'élève pas avec le cœur, c'est-à-dire avec ce qui est étranger à toute règle et à toute méthode. C'est donner prise sur nous aux enfants que de trahir notre faiblesse pour eux; et ce n'est plus faire son métier d'éducateur que de chercher dans l'éducation le plaisir égoïste de caresses plus douces aux parents qu'aux enfants, et que de l'acheter par sa condescendance. Les enfants ne sont pas des jouets à l'usage des grandes personnes, et la pédagogie populaire ne dit-elle point qu'on doit les aimer pour eux et non pour soi?

Et c'est pourquoi l'éducation publique doit être préférée à l'éducation privée. Sans doute le partage de l'autorité entre les maîtres et les parents est un danger, mais que les parents éviteront en abdiquant; et les maîtres, pourvu qu'ils se défendent toute préférence comme un manquement à leur devoir professionnel, auront plus de chance de représenter dignement la règle abstraite et impersonnelle. Ajoutons qu'au contact de petites volontés égales et rivales, les angles de chaque volonté s'useront et se poliront. « Un arbre qui pousse isolé au milieu d'un champ perd sa rectitude en croissant et étend ses branches au loin; au contraire, celui qui croît au milieu d'une forêt se conserve droit, à cause de la résistance que lui opposent les arbres voisins, et il cherche au-dessus de lui l'air et le soleil. » Aux grands qui ont un précepteur pour eux seuls, et un précepteur qui est un serviteur, manquera ce sentiment de la limitation d'une liberté par une autre qui est le complément du sentiment même de la liberté. Celui-là même leur fera défaut; car il naît de la contrariété et du besoin,

et lorsque livrés à nos seules ressources nous apprenons à les connaître. L'école offre cette ressource aux jeunes âmes, et, mettant en contact, parfois en conflit, les individualités, elle donne du même coup à chacune la conscience d'elle-même et le respect des autres. Elle nous apprend, sinon toute la moralité, du moins une de ses formes inférieures, mais indispensables, la sociabilité; et nous initiant à la vie en commun, elle nous initie à ce que Kant appelle la plus douce des jouissances de la vie.— Comme entre élèves, enfin, le mérite seul fait les rangs, l'école sera une école de justice sociale, véritable image de la vie civique, dit Kant; — d'autres diraient modèle plutôt qu'image.— Ce sera donc aimer les enfants pour eux que de renoncer au charme de leur commerce, et à ce continuel échange de tendresses que l'on prendrait à tort pour une éducation. L'éducation est chose sévère et qui doit se défier du sentiment.

Cependant nous nous demanderons ici s'il ne doit pas y avoir une mesure à cette défiance? L'attitude des parents, telle qu'elle résulte des pages qui précèdent, a quelque chose de pénible pour leur affection; et cet effort qu'ils feront sur l'élan d'un cœur qui ne raisonne pas les conséquences d'une caresse, cet effort est-il vraiment l'accomplissement d'un devoir? Pour être éducateur, cesse-t-on vraiment d'être père, d'être mère? Kant aurait bien raison alors de se défier de l'éducation domestique. Celle-là ne peut être impersonnelle. Il aurait bien raison surtout de se défier des mères. Car elles ne sauraient comprimer leur cœur dans les étroitesses d'une méthode qui ne fléchit point. Mais n'est-ce pas la réfutation de ce que cette méthode a d'exclusif que de nous réduire à exclure aussi de l'éducation ceux qui semblent nés pour la donner? N'est-ce pas surtout une erreur, — et une erreur qui serait difficile à comprendre si on ne savait que l'éducation rigide de Kant lui a laissé sans doute ignorer ce dont il parle, — que de prétendre que les enfants n'aiment pas leurs mamans pour leurs caresses et leurs gâteries, et que leur besoin naissant d'indépendance leur fait préférer de bonne heure la sollicitude moins tracassière de l'éducation paternelle? N'est-ce pas plutôt l'excuse de cette sollicitude, n'est-ce pas l'excuse de ces caresses prodiguées, je le veux bien, par instinct plus que par devoir, que l'enfant a besoin d'elles, et qu'elles réchauffent, avec son petit corps qui semble les appeler, sa petite âme? Puisque Kant — le Kant de la *Pédagogie* — fait grand cas des fins poursuivies par la nature, ne devait-il pas voir dans l'instinct des mères les signes éclatants d'une finalité irrésistible? Système d'éducation condamné d'avance

à être violé que celui qui compte sans cet instinct ; et ne pouvant le détruire, ne vaut-il pas mieux le comprendre et s'en servir? Il corrige ce que toute pédagogie a de trop systématique et de trop brutal, et constitue à lui seul une pédagogie d'un ordre supérieur. Il a le tact, le sens des nuances, l'art de parler aux enfants leur langage, langage d'amour plus que de raison ; il est habile à prévenir les résistances et à envelopper les volontés par un sourire, indéfinissable mélange d'une autorité qui sait gronder en caressant, et d'une tendresse qui sait mettre une leçon dans un baiser. Croit-on que le premier âge au moins s'accommoderait d'une discipline qui ne serait qu'une discipline? Croit-on que l'on puisse faire éclore une âme dans l'atmosphère froide d'une règle qui serait elle-même sans âme? Et si cela était possible, quel sentiment garderait l'enfant, devenu homme, pour ses années d'obéissance? Kant dit quelque part qu'il faut que l'éducation soit légère à l'enfant, et que l'on entretienne son âme sereine. Mais il avoue que la chose est difficile et que l'enfance de chacun de nous lui apparaît comme une période de triste servitude. Est-il bon qu'il en soit ainsi? et que peut gagner la moralité à ce que l'éducation nous laisse un souvenir maudit, et à ce que tout ce qu'elle a amassé en nous soit rejeté par le premier effort de notre liberté s'éveillant, comme les restes d'un mauvais rêve? Kant aurait dû se souvenir ici de ce qu'il ne se lassera lui-même de répéter, qu'il faut traiter l'enfant en enfant et non en homme, encore moins par conséquent en soldat. Or la discipline qu'il nous prêche, pour imposante qu'elle soit, a une raideur quelque peu soldatesque. Elle n'est point faite pour ceux à qui elle doit s'appliquer, ni pour ceux qui doivent l'appliquer. Elle ne tient pas compte du droit qu'a l'enfant d'être enfant, et la mère d'être mère. Elle néglige un élément important du problème de l'éducation, à savoir les conditions spéciales de ce petit monde où chacun se souvient avec bonheur d'avoir vécu, où ce n'est pas le mal qu'on apprend d'ordinaire, mais d'où on emporte plutôt des provisions de vertu quelquefois inépuisables, de ce petit monde dont les membres ont entre eux des rapports que les rapports sociaux s'efforcent parfois d'imiter, sans y réussir, de la famille. La famille est un rouage inutile, parfois nuisible pour notre auteur, — erreur qui loge sa réfutation avec elle. S'il retardait de quelques années l'emploi de son impitoyable discipline, nous n'aurions plus qu'à en admirer la fortifiante influence. Mais ce qui fortifie l'adulte peut épuiser et dessécher l'enfant.

Ce n'est pas notre sensibilité seulement que Kant tient pour

suspecte, c'est aussi celle de l'enfant; et il se défie de l'inconstance de ses inclinations comme des imprudences de notre affection. Si nos ordres trouvent un secours dans la complicité de ses désirs et de ses plaisirs, nous n'irons point jusqu'à le refuser, pourvu que nous ne le cherchions jamais. Encore est-il souvent préférable d'habituer l'enfant à se faire de petites violences. L'éducation du cœur se résume en peu de mots chez Kant. Elle doit être négative. Il ne faut jamais compter sur la sensibilité, et il faut compter avec elle, pour la contenir et la prévenir. Un seul sentiment, — car au respect convient à peine ce nom, — est excepté de cette condamnation sommaire, la patience, c'est-à-dire un sentiment qui consiste dans le silence de tous les autres. Kant ne redoute pas seulement la sensibilité pour le mal, mais encore pour le bien qu'elle peut faire. Son secours est pour la moralité un alliage qui la déprécie. Il ne faut pas s'adresser au cœur de l'enfant, même pour exciter sa pitié. Car cette pitié serait faite de nerfs, comme nous dirions aujourd'hui, plus que de vertu. L'idée de devoir nous rend seule pitoyables de la bonne façon. Car il y a deux façons de faire même le bien. On le fait mécaniquement et moralement. La sensibilité, pur mécanisme mental, ne produit de l'action vertueuse que l'ombre et le mensonge.

Pour des raisons analogues, Kant bannit de l'éducation les récompenses, bonnes pour désapprendre à l'enfant ce qu'on s'efforce de lui apprendre, le sacrifice de ses petites passions et de ses petits intérêts. Mais il admet les punitions comme l'accompagnement obligé de toute désobéissance. Ces punitions doivent d'ailleurs être infligées sans colère. Car l'enfant doit voir en elles autre chose que la marque d'une force supérieure à la sienne, et de caprices devant lesquels ses caprices à lui doivent provisoirement s'incliner, à savoir la sanction inévitable et impassible d'une règle qui ne veut pas être violée. Les punitions sont un remède nécessaire, mais d'une application malaisée. Elles risquent de faire des caractères timides et rampants. D'autres fois elles aigrissent et rendent intraitable. Maladroits surtout les parents qui, comme s'ils avaient entrepris d'enseigner l'hypocrisie et la servilité, exigent que leurs enfants les remercient de leurs coups et baisent la main qui les a frappés! Toutefois ces punitions qui peuvent faire autant de mal que de bien sont les punitions physiques, et celles-là ne doivent être qu'une exception et un pis-aller. Elles sont un moyen de dressage, non d'éducation. Mais on est souvent réduit à se contenter de dresser. Encore est-il deux sortes de punitions physiques : les punitions positives qui consistent

dans un châtiment corporel, et les punitions négatives qui consistent dans une privation. Celles-ci sont voisines des punitions morales qui s'adressent chez l'enfant au besoin qu'il a d'être aimé, ou mieux encore, au besoin qu'il a d'être honoré. Le mépris est la meilleure punition, pourvu qu'on ne le prodigue point. Et cette punition-là ne dresse pas seulement, elle moralise. Enfin Kant reconnaît un dernier régime de punitions, et qui a cet avantage que pour lui il n'y a pas de limite d'âge, et que l'homme y est soumis comme l'enfant. Ce sont les punitions, nous dirions aujourd'hui : les réactions naturelles.

On voit que si loin qu'il semble être de la nature, Kant ne l'oublie point. Il n'oublie ni les secours qu'elle lui apporte, ni les bornes qu'elle lui trace. C'est ainsi qu'il proportionne à l'âge les moyens de discipline, se gardant bien, par un usage prématuré de l'idée du devoir et du sentiment de la honte, d'en compromettre pour plus tard la bienfaisante influence. Il faut aux enfants une discipline d'enfants; et cette discipline elle-même est un moyen et non une fin, un moyen pour émanciper la liberté qu'elle doit par conséquent se garder d'étouffer. En même temps qu'elle est son alliée contre les parties inférieures de notre être, elle est pour elle le contraste et comme la gêne nécessaire pour qu'elle prenne conscience et possession d'elle-même. Mais il faut veiller à ce qu'elle ne dépasse pas le but et ne nous donne pas l'habitude de la passivité. Aussi convient-il de laisser parfois leurs coudées franches aux enfants, et de varier le régime de l'obéissance par le régime de la liberté : alternative qui doublera le prix de la liberté comme le mérite de l'obéissance, et qui nous acheminera peu à peu à l'obéissance libre de l'homme de bien.

Pour le moment cette liberté se dépensera à jouer. Mais le jeu, qui sert à l'éducation intellectuelle, ne sert pas moins à l'éducation morale. S'occuper à jouer est une façon de s'occuper qui déshabitue l'enfant de l'inaction. Outre ce qu'il apprend dans les jeux, il y apprend à s'intéresser à quelque chose, et en vient à subordonner son plaisir présent et sa paresse naturelle à cet intérêt. Certains jeux instruisent surtout ses sens. D'autres forment surtout son initiative et son énergie. Telle la gymnastique dont il faut faire une école, non de grâce, mais de hardiesse et de fatigue. Kant dit aussi son mot sur le jeu de colin-maillard, à propos duquel il remarque que les jeux des enfants résultent si peu de leur fantaisie et du hasard, qu'ils sont les mêmes dans tous les temps et dans tous les pays; — sur la balle, sur la toupie, la balançoire, voire sur la trompette et le tambour, jeux incommodants pour les grandes

personnes et qu'il faut défendre aux enfants pour leur inspirer, avec le respect des oreilles, le respect des droits du voisin. — Les enfants joueront donc, et on ne saurait trop insister sur la gravité avec laquelle Kant s'occupe de leurs jeux, estimant que rien de ce qui touche l'enfant n'est indigne de l'attention de l'homme. L'homme d'ailleurs a ses jeux à lui; « sans aller à cheval sur des bâtons; il a ses dadas ». En quoi nos jeux d'adultes l'emportent-ils donc sur ceux des enfants, et ne serait-ce pas une partialité étroite en faveur de l'âge et de la barbe que de faire peu de cas de ceux-ci, en faisant un si grand cas de ceux-là? — Je ne sais quel contemporain disait, croyant émettre un paradoxe, que s'il traitait de l'éducation, il écrirait un chapitre sur les jeux et les jouets: celui-là n'avait pas lu Kant.

Par la discipline ainsi mitigée l'homme est dressé. Il faut ensuite le civiliser, lui donner l'art de plaire à ses semblables et de se plaire avec eux. Il faut même en faire un habile homme, et Kant n'hésite pas à l'armer pour la lutte des intérêts où il se trouvera engagé. Il faut qu'il sache pénétrer les desseins des autres et cacher les siens. Dissimuler n'est pas toujours mentir. Toutefois il faut se méfier de la subtilité de certaines distinctions, et, en présence de certains conflits, ne pas recourir à des compromis dangereux pour la vertu. Nous ne vivons pas dans un monde où la moralité soit chez elle. L'accord des mœurs et de la moralité n'est qu'un lointain idéal. La civilisation nous a même ajouté des vices, et cependant nous sommes faits pour elle. Mais nous ne sommes pas faits pour elle seule. Nous sommes faits pour quelque chose de mieux en quoi les contraires se résoudront peut-être un jour; — et il faut enfin rendre à ce mot : l'éducation morale, son vrai sens et sa vraie dignité.

V

L'obéissance est déjà une image de la moralité. C'est la moralité des enfants. Et au fur et à mesure que leur raison grandit, et que la soumission extérieure aux ordres d'un maître se double d'un acquiescement intime à une loi reconnue juste, cette moralité d'enfant prend plus de prix et se transforme. La discipline a pénétré du dehors au dedans. On obéit, mais on obéit à soi-même. Cette autonomie, qui n'est pas l'absence de règle, est le tout de la moralité. Mais quelle est cette règle intime dont la conscience seule nous fait hommes? Kant se plaint qu'on se préoccupe trop peu de la faire connaître et qu'on laisse le soin de l'éducation

morale à des prédicateurs, qui, s'adressant à tous les sentiments et surtout à la peur, terrorisent les âmes qu'ils ne moralisent point. Il faudrait apprendre aux enfants à trouver en eux-mêmes une loi dont l'autorité échapperait par cette origine à leurs doutes et à leurs révoltes. C'est dire qu'il faudrait imiter Socrate. Mais comme tous les maîtres ne sont pas des Socrates, on pourrait apporter à leur enseignement oral le secours de petits livres qui seraient de véritables catéchismes de nos devoirs. Kant a donné ailleurs de ces catéchismes une esquisse un peu sèche et un peu sévère. Mais dans son traité même de *Pédagogie*, il propose un exemple de ces cas de conscience dont la solution facile serait, selon lui, une utile leçon pour la raison de l'enfant, qu'elle mettrait en garde du même coup contre ses sentiments, même bons. Vous avez une dette dont c'est aujourd'hui l'échéance. Un malheureux vient à passer qui excite votre pitié. Lui donnerez-vous la somme que vous devez à un autre? c'est-à-dire manquerez-vous à un devoir par bonté d'âme? ferez-vous le mal pour faire le bien que vous n'avez ni le moyen ni le droit de faire? — On voit par là que toute la morale et toute la casuistique rentreraient au besoin dans la pédagogie, à laquelle tout tient et qui tient à tout.

Mais Kant s'est borné à quelques conseils généraux dont nous voudrions seulement fixer et retenir l'esprit. Les hommes devant agir par principes, ce sont des principes qu'il faut inculquer aux enfants, et le principe des principes est l'idée de dignité humaine, qui, devenant sensible, se traduit en respect. Respecter autrui, se respecter soi-même, c'est-à-dire respecter l'humanité en autrui et en soi-même, tel est le résumé de la morale, et initier à ce respect est le dernier acte de l'éducation. Le temps est passé de la discipline qui ne dit pas ses raisons; le temps est passé de l'obéissance aveugle. Il reste à trouver au dedans de l'âme son frein et sa loi. De petits êtres tout d'instinct et de cœur il reste à faire des êtres raisonnables, et à substituer à leurs mobiles d'actions, ondoyants et incertains, la règle sûre et uniforme du droit. Et on peut suggérer à l'enfant la notion du droit sans en faire un métaphysicien. Il suffit de le traiter comme il traite autrui pour éveiller en lui, avec la conscience douloureuse du tort qu'il subit, l'idée du tort qu'il s'est donné. Rencontrant un enfant pauvre, votre enfant témoigne-t-il par quelque boutade d'une morgue qui n'a pas attendu les années, ne cherchez pas à l'apitoyer sur le sort de ceux qu'il ne craint pas de mortifier; mortifiez-le plutôt à son tour, punissant l'insolence par l'insolence, et il comprendra qu'il ne doit pas faire à autrui ce qu'il ne veut pas qu'on lui fasse. Le plus souvent

c'est la fortune qui, créant entre les hommes des différences factices, crée aussi cette vanité impertinente. Mais la vraie fierté n'a pas besoin d'humilier autrui.

Et pour ne pas humilier autrui, elle ne s'humilie pas elle-même. Le respect d'autrui et le respect de soi-même, bien compris, sont inséparables, loin d'être incompatibles. Aussi est-ce un déplorable moyen, pour susciter l'effort moral et intellectuel, que d'instituer d'incessantes comparaisons entre les enfants. « Quand l'homme estime sa valeur d'après les autres, il cherche, ou bien à s'élever au-dessus d'eux, ou bien à les rabaisser. » « L'esprit d'émulation mal appliqué ne produit que l'envie, »... quand il ne produit pas la haine. Comment ne pas en vouloir en effet à ceux dont l'exemple devient pour nous l'occasion de reproches et de mépris? L'exemple d'autrui doit servir seulement à nous prouver que ce qu'on nous demande n'est pas l'impossible. Mais c'est à eux-mêmes qu'il faut comparer les enfants, et à la perfection qu'ils poursuivent, pour les humilier comme il convient. Toute autre humilité serait une baisse morale. On risquerait de prendre son parti d'une infériorité reconnue, et d'imiter le dédain d'autrui par le dédain de soi-même. Tout dès lors serait perdu, y compris l'espérance. Car le principe même de la moralité aurait disparu. Il ne faut jamais désespérer au contraire de qui a su garder intact le respect de la dignité dont il est dépositaire, sinon cette dignité même.

Aussi pour entretenir et sauvegarder ce respect, rien n'est indifférent. La propreté en est chez l'enfant la première forme et le premier signe. Elle se transformera en une sorte d'instinct de propreté morale qui le défendra contre les précocités du vice et les aberrations de la sensualité. Kant insiste, plus que nous ne pourrions le faire, sur ce sujet troublant. Son langage est d'une austère crudité. Il faut être sérieux, selon lui, en ces matières où nous ne savons, nous autres, que rougir ou sourire; et il y a façon de parler aux enfants, qui fait qu'on peut leur parler de tout.

Le désordre dans la vie ne consiste pas seulement dans les désordres des sens. Mais le respect de nous-mêmes étant le respect du moi d'hier comme du moi d'aujourd'hui préservera notre conduite de ce manque de suite et de ces contradictions qui choquent. L'accord avec soi-même sera une forme du respect de soi-même. L'accord plus intime des résolutions et des actes en sera une autre; et nous accoutumerons l'enfant à vouloir tout de bon ce qu'il veut. Nous l'accoutumerons à paraître ce qu'il est, et à être ce qu'il paraît, parce que toute contradiction entre l'apparence et la réalité est un désaveu de soi-même, et aussi un com-

mencement de mensonge. Pour la même raison, nous lui ferons prendre en dégoût la fausse science. Outre qu'il vaut mieux pour l'intelligence savoir peu, mais bien savoir ce peu, cela vaut mieux aussi pour la moralité. Une science superficielle est un manque de sincérité, de sincérité envers autrui et de sincérité envers soi-même. — La sincérité, telle est la vertu qui garantit les autres en même temps qu'elle les domine, de même que le pire des vices est le mensonge. C'est sous la forme du mensonge que le mal est entré sur la terre, remarque quelque part notre auteur. C'est sous la même forme qu'il entre dans l'âme des enfants. Aussi est-ce contre le mensonge qu'il faut surtout défendre leur innocence. Il est un mal, et il est le principe de tout le mal à venir. Il est le crime des enfants, et contre lui il faut user des grands moyens. Il faut faire honte de lui-même au coupable, et aller ainsi au fond de son âme secouer sa dignité qui s'oublie. On fait trop souvent honte aux enfants pour des peccadilles, et on leur désapprend par l'abus la rougeur que la nature leur avait donnée pour trahir leurs mensonges. Mais, si on n'a pas prodigué ce remède, il faut l'appliquer au mal pour lequel il est fait. Il ne s'agit plus, en effet, d'une étourderie à réprimer; et mal avisées sont les mères qui prennent un secret plaisir aux jolies inventions de leurs chers petits menteurs. Il s'agit de la droiture de la conscience, il s'agit de la droiture de la vie. Et voilà pourquoi il faut brusquement redresser l'âme qu'un mensonge a faussée, et punir par un vrai mépris ce qui est déjà une vraie faute.

Celui qui hait le mensonge jusqu'à en haïr l'ombre, celui qui ne s'en fait pas accroire, et qui n'en fait pas accroire aux autres, qui tient ses promesses, même celles qu'il s'est faites à lui-même, celui dont les paroles répondent à la pensée, et les actes aux paroles, celui dont la conduite à venir peut se lire dans la conduite passée, celui dont l'uniforme vertu est au-dessus du temps, puisqu'elle est au-dessus du changement, celui dont la vie, harmonieuse unité, se rattache à un principe et se résume en une maxime, celui-là est un caractère. Celui-là, et celui-là seul, est un être vraiment sociable. Car la solidité des caractères fait seule la solidité des relations. Mais quelle confiance peut-on avoir dans une volonté au jour le jour, et quand on ne sait pas si demain sera d'accord avec aujourd'hui? On a affaire dès lors comme à plusieurs êtres se succédant en un seul, et dont rien ne garantit la solidarité. La vie est ainsi morcelée, et les amitiés dissoutes avant de naître. Cette absence de caractère fait d'un homme un objet de défiance non seulement pour les autres, mais pour lui-même. Il ne sait jamais

ce qu'il fera le lendemain, il en vient à douter de sa liberté qu'il a abdiquée, il s'abandonne, il cesse de s'appartenir, et avec la possession de soi-même disparaît en lui jusqu'à la possibilité de la vertu. Au contraire, si la rectitude de la volonté contribue à en faire la sûreté, cette sûreté en protège à son tour la rectitude. Et l'une et l'autre, nées du sentiment de la dignité, le confirment.

Qu'on ne dise pas ici que Kant exagère la dignité enfantine, et que sa vertu, dont on peut douter que l'homme l'atteigne jamais, ne peut même être comprise de l'enfant. Il lui a suffi de tracer le chemin dans lequel il faut entrer, et encore s'adresse-t-il à l'éducateur plutôt qu'à l'élève. De celui-ci il ne demande que ce que son âge comporte. On pourrait, avec tout ce que nous avons déjà dit, dessiner un portrait de l'enfant selon Kant. Ajoutons quelques traits : cet enfant ne sera pas un sage, ce ne sera pas un pédant il ne parlera pas d'un ton entendu de ce qui n'est pas de sa compétence d'enfant; il ne fera pas l'homme. Ce qu'on appelle un enfant précoce est un petit singe qui répète sottement ce qu'il est incapable de penser par lui-même. De ces prétendus prodiges on ne fait rien plus tard. Quoi de plus ridicule aussi que ces petits-maîtres en bas âge, habillés à la mode, frisés, portant des bagues et des tabatières? « La parure ne convient pas à l'enfant »; et sans notre exemple il n'y penserait point. Qu'il soit donc un peu ce que la nature l'a fait. Qu'il aille ses petits yeux ouverts à la lumière et à la joie. Qu'il joue avec ceux de son âge, et qu'avec de plus grands que lui il ait une réserve qui ne soit pas encore de la civilité, une aisance qui ne soit pas de la présomption.

Kant pousse la crainte d'anticiper sur l'heure de la raison jusqu'à se demander s'il faut enseigner aux enfants le nom de Dieu. Ne serait-il pas plus logique de laisser la pensée faire lentement son œuvre, et s'élever sur ses propres ailes vers les sommets pour lesquels elle est faite? Mais les enfants entendront prononcer ce nom par d'autres que leurs maîtres, ils seront témoins du culte public; et il est à redouter qu'ils n'empruntent à la superstition qui les entoure la matière d'une idée laissée trop longtemps vide, et que nos précautions inutiles ne tournent ainsi contre nous. On sent ici l'influence de Rousseau, influence à la fois subie et combattue. Mais nous avouons qu'elle est combattue bien timidement, et que Kant nous semble garder encore trop de scrupules. Ils tiennent sans doute à ce que son Dieu, fait pour notre raison, qu'elle soit pratique ou théorique, n'est pas fait pour notre cœur, encore moins pour un cœur d'enfant. Mais n'est-il pas un autre Dieu, plus vivant, et peut-être aussi philosophique, qui ne

sort pas tout d'une pièce d'une démonstration, si pleine et si puissante qu'elle soit, mais qui veut pénétrer peu à peu dans l'âme afin de la mieux remplir, qui y pénètre par une porte ouverte avant celle de la raison, un Dieu dont nous ne saurions dire quand nous y avons pensé pour la première fois, et qui par cela même fait plus vraiment partie de notre être, un Dieu pour ceux qui ne raisonnent point, un Dieu pour les petits enfants? — Ce qui ne veut pas dire qu'on abandonnera à elle-même leur imagination religieuse, et qu'on aura dans l'infaillibilité de leurs naïves interprétations une foi plus naïve encore. Mais nous retrouvons ici les excellents conseils de Kant. Notre religion, selon lui, ne s'adressera pas à l'espérance, encore moins à la crainte qui avilit et qui déprime. Elle ne se fondera pas non plus sur une théologie plus propre à compliquer qu'à éclairer la foi de l'enfant. Mais elle fera admirer Dieu dans son œuvre, considérée d'abord dans ses plus saisissants détails, puis dans son majestueux ensemble. Et cette œuvre, par un heureux retour, deviendra comme plus sainte et plus respectable à nos yeux, du jour où l'idée de Dieu, qu'elle aura suggérée, répandra, partout présente, quelque chose de divin sur toutes les créatures. Dieu sera en même temps pour l'enfant ce qu'il est pour l'homme, la personnification du devoir, dont la notion, au moins obscure, ne se fait pas attendre dans une âme bien dressée, et nous croirons à l'un en croyant à l'autre, confondant, pour les fortifier l'une par l'autre, notre moralité et notre foi. La religion n'est en effet autre chose que « la morale unie à la connaissance de Dieu ». La prière, les cantiques, la fréquentation des temples sont des moyens pour réconforter l'âme, et non pour arracher à Dieu des faveurs indignes de lui, comme de nous. La seule façon de lui plaire est de devenir meilleurs. — Enfin, il faut le présenter aux enfants comme un père, enfermant dans sa sollicitude tous les hommes, qui se trouvent ainsi former en lui une même famille. Un disciple de Kant, Fichte, dira dans un autre sens: « Le même rapport qui unit l'homme tout formé à la loi morale et à son auteur Dieu, le même rapport unit l'enfant aux parents (1). » Ainsi l'idée de père prête à celle de Dieu sa vivante précision, et l'idée de Dieu communique à celle de père sa sainteté et son autorité. Ajoutons qu'il ne faut pas prodiguer, c'est-à-dire profaner le nom de Dieu dans l'éducation. Mais il faut l'entendre et le prononcer avec ce recueillement dont Newton nous a donné l'exemple. Kant a peur qu'une idée trop souvent évoquée ne devienne familière, et que la familiarité ne nuise au respect.

(1) Fichte, *Système de la morale*, part. III, ch. III, § 29.

VI

Nous aurions achevé notre étude, s'il ne nous restait à faire ressortir l'importance du rôle que, malgré certaines présomptions qui nous avaient d'abord frappé, Kant attribue à l'éducation, — et dans l'éducation à l'éducateur. Kant procède de Rousseau, et nous ne revendiquons pas assez pour celui-ci cette glorieuse paternité. Mais il procède de Rousseau comme il procède de Hume; et dans les influences qu'il subit, ce qui n'est pas le moins intéressant, c'est la réaction de sa propre nature et de son propre esprit. Quelle liberté il laisse à l'épanouissement spontané de nos facultés, quel compte il tient des exigences de la nature, et de la psychologie propre à chaque âge, nous l'avons dit. Mais il reste vrai pour lui qu'on ne s'élève pas tout seul, et que l'éducateur a une autre fonction que de mettre l'adolescent en présence de faits, pour les laisser lui parler et le laisser les entendre. L'éducation reste un art, et même une science, la plus complexe des sciences, avec celle du gouvernement, mais une science nécessaire. L'homme a besoin d'éducation et rien n'est plus difficile à donner que l'éducation : « Un animal est par son instinct même tout ce qu'il peut être; une raison étrangère a pris d'avance pour lui tous les soins indispensables. Mais l'homme a besoin de sa propre raison. Il n'a pas d'instinct, et il faut qu'il se fasse à lui-même son plan de conduite. Mais comme il n'en est pas immédiatement capable, et qu'il arrive dans le monde à l'état sauvage, il a besoin du secours des autres. » Que feront les autres pour lui? Il faudrait qu'eux-mêmes eussent dans l'esprit cette raison et ce plan de conduite. Il faudrait être un sage pour bien élever, et on ne saurait ce que peut l'éducation que si un être d'une nature supérieure s'en chargeait un jour. Quoi qu'il en soit, l'homme est ce qu'elle le fait. Et il n'est homme que par elle.

Disons plus : ce n'est pas un homme, c'est l'humanité entière qu'elle transforme. Elle est l'agent du progrès, qui est considéré par Kant comme le patient apprentissage du mieux. Kant croit au progrès, pourvu qu'il soit voulu. Il y a un idéal de l'homme, qui, devenant conscient, tend à se réaliser par nos bonnes volontés qu'il attire. Il doit être l'âme de l'éducation. L'éducation sert à briser le moule monotone dans lequel nous enfermeraient la routine et l'hérédité, et elle fait les fils meilleurs que leurs pères. Mais pour cela il ne faut pas élever les enfants d'après l'état présent de l'humanité, d'après nos intérêts, ou même d'après les leurs, mais d'après un état meilleur possible dans l'avenir,

« c'est-à-dire d'après l'idée de l'humanité et de son entière destination ». « C'est dans le problème de l'éducation que gît le grand secret de la nature humaine... Il est doux de penser que la nature humaine sera toujours mieux développée par l'éducation et que l'on peut arriver à lui donner la forme qui lui convient par excellence. » Les citations sont plus éloquentes ici que tout commentaire. Tout ce que le XVIIIe siècle a eu de plus généreux trouve un écho dans ces pages. Jamais on n'a plus fermement cru au progrès et à la liberté, et jamais on n'a plus noblement associé ces deux idées. L'homme est maître de lui, et l'humanité maîtresse d'elle-même. C'est à elle comme à lui que la Providence a pu dire : « Entre dans le monde. J'ai mis en toi toutes sortes de dispositions pour le bien. C'est à toi qu'il appartient de les développer, et ainsi ton bonheur ou ton malheur dépend de toi. »

Il est à remarquer que, par la complexité inintelligible pour nos petits esprits de leur puissante pensée, les grands philosophes se trouvent, sans le vouloir, servir de point de départ à des courants opposés, et autoriser de leur nom les doctrines les plus diverses. On a fait de Descartes successivement un dualiste, un idéaliste et un positiviste. On a fait de Kant, entre autres choses, un pessimiste. Toujours est-il que dans son traité de *Pédagogie* il ne nous apparaît pas tel. Devons-nous voir dans l'optimisme vaillant des lignes que nous avons citées le fond de sa pensée ou l'influence des questions qu'il traite? Il faut en effet, bon gré mal gré, être optimiste, c'est-à-dire croire au bien, quand on veut faire du bien ; et quel est celui qui n'aurait au moins cette ambition en s'approchant de l'enfant, et en songeant aux moyens de l'élever ? Il semble qu'alors nous empruntions à l'enfant sa confiance dans la vie, et sa confiance en nous-mêmes. Si cela est, nous recevons de lui plus que nous ne lui donnons. L'enfant est l'ennemi toujours renaissant du pessimisme, — et le pessimisme le sait bien. Il guérit les sceptiques et les blasés, non seulement par la toute-puissance de son sourire, mais par les devoirs qu'il leur impose. Pour l'élever, nous croyons à bien des choses, et à l'éducation elle-même. Car on n'élève pas avec des doutes, en laissant faire et la nature et l'enfant, et en se complaisant dans sa propre indifférence. La réalité, une réalité chère, nous sollicite, et nous agissons, et nous commandons, ce qui est une autre façon d'agir. La pratique, ici encore, fait s'évanouir les nuages et les inquiétudes que la spéculation avait amassés. L'éducation, elle aussi, a ses postulats.

Raymond THAMIN.

LES ÉCOLES SECONDAIRES

DU GRAND-DUCHÉ DE BADE

I

Depuis deux ou trois ans, la question scolaire est à l'ordre du jour dans toute l'Allemagne. A quoi faut-il attribuer cette pâle et chétive apparence des élèves, et les progrès effrayants de la myopie qui suggèrent les plus sérieuses appréhensions pour l'avenir de la génération présente, sinon à l'excès de travail et de science dont on surcharge les jeunes martyrs des écoles? On trouva le mot d'ordre *Ueberbürdung* (surcharge de travail), et bientôt, d'un bout de l'Allemagne à l'autre, on n'entendit que le cri de *Ueberbürdung*. Ce sujet défrayait les feuilles locales, c'est lui qui faisait les frais de la conversation dans les brasseries et qui donna naissance à une nuée de brochures et de pamphlets publiés sur les écoles secondaires.

Cette agitation gagna les hautes sphères : des personnages, voire même des pédagogues, se mirent sur les rangs des adversaires de l'organisation actuelle et lancèrent écrit sur écrit pour convaincre les sceptiques de l'existence du péril national. La tribune de Reichstag et de toutes les Chambres allemandes retentit de doléances, et les organes sérieux commencèrent à s'en préoccuper. Il ne manquait plus que l'agitation personnelle, à l'instar des socialistes. Elle ne se fit pas attendre longtemps : l'auteur d'une brochure intitulée *Nos souffrances* (*Woran wir leiden*), juge de paix à Düsseldorf, alla de ville en ville faire sur ce sujet des discours publics (1), dont la *Gazette de Cologne* publia plusieurs (n° 207 du 28 juillet 1882).

(1) *Woran wir leiden, Freie Betrachtungen und praktische Vorschläge über unsere moderne Geistes und Körperpflege in Volk und Schule,* von Emil Hartwich, Königl. Amtsrichter. 2. Aufl., Druck und Verlag von L. Voss und C°, Kgl. Hofbuchdruckern in Düsseldorf, 1882. — Dans l'immense littérature produite par ce sujet favori des dernières années, remarquons un ouvrage important : *Die Schulüberbürdungsfrage,* n° 4 des publications du *liberaler Schulverein* des Provinces Rhénanes et de la Westphalie (Bonn, Strauss, 1882). Pour la critique de cet ouvrage, voir *Philol. Rundschau,* 1883, n° 41.

La population du grand-duché de Bade, si sensée et intelligente, ne se laissa pas trop passionner par ces déclamations parties du nord de l'Allemagne. Son attitude resta calme et réservée; c'est à peine si une brochure ou deux parurent dans le pays (1).

Cependant la discussion du budget de l'instruction publique, pour l'exercice 1883, ne pouvait se passer dans les Chambres badoises sans que les députés ne mentionnassent la grande question. Car plusieurs d'entre eux étaient mal disposés contre l'éducation classique et le corps enseignant. L'un d'eux ne craignit pas de déclamer contre les accents grecs, comme une des causes de la *Ueberbürdung :* « De mon temps, » s'est-il écrié, « on ne torturait pas la jeunesse avec ces inventions barbares du moyen âge! »

Mais le manque de confiance pour les pédagogues allait s'accentuer plus clairement : un député proposa d'instituer une espèce de commission de surveillance dans chaque école, à l'effet de prévenir et au besoin de réprimer les abus, commission qui représenterait « la collaboration et le concours de l'élément civil (*bürgerliches Element*) ». Le gouvernement fut formellement mis en demeure de s'occuper de la question scolaire et des réformes opportunes dans l'adresse des Chambres au grand-duc. Désireux comme toujours d'acquiescer aux vœux de la députation, le gouvernement se décida à faire étudier ces questions par les autorités compétentes auxquelles furent adjoints plusieurs médecins et quelques députés des deux Chambres, puis à convoquer une assemblée dès que les travaux préalables eurent été achevés. Cette *Mittelschul-Konferenz* commença le 11 juin 1883 (2).

Avant d'en esquisser les débats, nous allons donner un aperçu de l'organisation des écoles secondaires badoises, et les comparer à celles de la Prusse.

II

Pour une population d'un million et demi, le grand-duché possède un nombre assez considérable d'écoles secondaires. On en distingue quatre catégories :

1° *Gymnases* à neuf classes, ayant droit de délivrer le certificat

(1) Une seule brochure plaidant pour la *Ueberbürdung* est sortie du corps enseignant badois. (Aug. Behaghel, *Die Entlastung der überbürdeten Schuljugend.* Heilbronn, Henninger, 1882.)

(2) Par décret du 11 avril 1882, le maréchal-gouverneur de l'Alsace-Lorraine, M. de Manteuffel, avait chargé une commission médicale d'étudier la question scolaire. Le rapport de cette commission a beaucoup préoccupé les pédagogues de toute l'Allemagne et influencé les délibérations de Carlsruhe.

de maturité. Il y en a quatorze, dont sept de création récente, que nous indiquons ici par des caractères italiques. *Baden-Baden, Bruchsal,* Carlsruhe, Constance, Fribourg-Brisgau, Heidelberg, *Lahr, Lörrach,* Mannheim, *Offenbourg, Pforzheim,* Rasttat, *Tauberbischofsheim,* Wertheim;

2° Deux *Progymnases* ne comptant que sept classes, dont les élèves ont à terminer leurs études dans un gymnase complet: Durlach et Donaueschingen;

3° Deux *Réalgymnases* à neuf classes, préparant aux cours de l'École polytechnique (arts et métiers) : Carlsruhe et Mannheim. En outre, il y a vingt-quatre petites écoles *réales* comprenant quatre à sept classes et suivant le programme d'études de ces deux réalgymnases;

4° Cinq écoles *réales* n'enseignant pas le latin et donnant droit au certificat pour le volontariat d'un an : Carlsruhe, Constance, Fribourg, Heidelberg, Pforzheim.

Pendant l'année scolaire 1880-1881, les quatorze gymnases actuels — dont quatre étaient encore des progymnases — comptaient 4,348 élèves, soit 310 en moyenne; le maximum était de 642 (Carlsruhe), le minimum de 150 (Loerrach). Les deux progymnases étaient fréquentés par 243 élèves (Donaueschingen, 103, Durlach, 140); les deux réalgymnases, par 856 (Calsruhe, 435, Mannheim, 421); les cinq écoles réales des villes de Carlsruhe, Constance, Fribourg, Heidelberg, Pforzheim par 1,393, soit 279 en moyenne. Les vingt-quatre petites écoles réales des chefs-lieux de cantons avaient 2,025 élèves. ce qui équivaudrait au nombre moyen de 85. En tout, les quarante-sept écoles secondaires du grand-duché comptaient ainsi 8,865 élèves (188 en moyenne), soit 6 sur 1,000 habitants.

Les dix gymnases existant en 1880-1881 ont produit 140 diplômés (moyenne 14, maximum 28, minimum 2), dont 19 se sont voués à l'étude de la théologie (11 catholiques, 8 protestants), 40 au droit, 25 à la médecine, 17 à la philologie, 9 à l'étude des sciences mathématiques, etc.

Le programme des gymnases badois (du 2 oct. 1869) est à peu près analogue à celui des autres provinces. Quant au choix de la lecture classique, l'autorité laisse pleine liberté aux professeurs et ne leur impose pas les auteurs comme en Saxe et en Bavière. La composition latine et les exercices de versification n'existent pas. — En grec, les exigences dépassent de beaucoup celles des lycées français. Toutefois, l'enseignement grammatical, qui s'étendait en Prusse aux plus minimes détails de la syntaxe

grecque, a dû le céder à une lecture plus variée et plus approfondie. La grammaire doit être terminée en seconde. En général, la lecture des classiques est devenue le but principal de l'enseignement secondaire badois.

L'enseignement de la langue française, plusieurs fois réformé dans le courant des dernières années, joue un rôle plus important dans les gymnases badois que partout ailleurs en Allemagne, malgré l'amélioration produite en Prusse par les nouveaux règlements du 31 mars 1882. Les candidats à l'examen de maturité ont à faire une version française tirée d'habitude d'un des auteurs de l'année et une traduction orale d'un prosateur français quelconque. Les deux années de la *prima* sont exclusivement réservées à la lecture et à la stylistique; la grammaire doit être terminée en seconde. Les poètes traités de préférence en *Prima* sont Corneille, Racine et surtout Molière, quelquefois aussi Béranger et Victor Hugo ; les prosateurs qu'on choisit ordinairement sont les historiens de la Révolution et de l'Empire (Thiers, Mignet, Ségur, Lanfrey), ainsi que Mirabeau (Discours de l'année 1789). Quelquefois on interprète les *Considérations* de Montesquieu.

Le plan d'études des gymnases et le nombre d'heures assigné par semaine à chaque branche d'enseignement a été réglé ainsi par circulaire du 2 octobre 1869 :

MATIÈRES.	ANNÉES				
	1re et 2me. — Sexta et quinta.	3me. — Quarta.	4me et 5me. — Tertia inférieure et supérieure.	6me et 7me. — Secunda inférieure et supérieure.	8me et 9me. — Prima inférieure et supérieure.
1. Enseignement religieux. .	2	2	2	2	2
2. Langue allemande	4	2	2	2	2
3. » latine.	9	9	8	8	7
4. » grecque.	»	»	6	6	6
5. » française	»	4	3	3	2
6. Histoire	»	2	2	3	3
7. Géographie.	2	2	1		
8. Arithmétique et mathématiques.	4	3	4	4	3
9. Sciences naturelles. . . .	2	2	2	2	2
10. Philosophie.	»	»	»	»	1
11. Calligraphie	3	2	»	»	»
12. Dessin linéaire.	2	2	2	»	»
Total d'heures par semaine. .	28	30	32	30	28

Il faut ajouter à ces chiffres deux leçons de gymnastique et deux de chant (1), soit quatre heures supplémentaires par classe et par semaine, ce qui porte le nombre d'heures de classe à 32 pour les deux premières années, 34 pour la troisième, 36 dans la quatrième et la cinquième, 34 dans la sixième et la septième année, et à 33 pour les élèves de rhétorique et de philosophie (*Primaner*). L'inconvénient de cette organisation est que les élèves de la *tertia* ont le plus grand nombre d'heures de classe, inconvénient d'autant plus grave que c'est dans ces classes que commencent deux nouvelles branches d'enseignement, le grec et les mathématiques, et que les élèves, âgés pour la plupart de treize à seize ans, touchent à l'âge de puberté. Voilà le seul cas où les plaintes de *Ueberbürdung* aient au moins quelque raison d'être.

Le nouveau règlement du 31 mars 1882 a quelque peu remédié à cet état de choses pour les gymnases de la Prusse : maintenant les élèves de la *tertia* ont en moyenne deux heures de moins par semaine. Ainsi le nombre des heures de classe ne surpasse plus la trentaine à partir de la *quinta* (la septième de France), gymnastique et chant non compris. Les leçons sont distribuées de la manière suivante :

MATIÈRES.	SEXTA.	QUINTA.	QUARTA.	TERTIA.	SECUNDA.	PRIMA.
1. Enseignement religieux.	3	2	2	2	2	2
2. Allemand.	3	2	2	2	2	3
3. Latin.	9	9	9	9	8	8
4. Grec.	»	»	»	7	7	6
5. Français.	»	4	5	2	2	2
6. Histoire et géographie. .	3	3	4	3	3	3
7. Mathématiques.	4	4	4	3	4	4
8. Sciences naturelles. . .	2	2	2	2	2	2
9. Calligraphie.	2	2	»	»	»	»
10. Dessin.	2	2	2	»	»	»
Total.	28	30	30	30	30	30

Passons à l'autre catégorie des écoles secondaires, aux *réalgymnases*. Les mathématiques et les sciences y absorbent les

(1) Ne peuvent être dispensés de la gymnastique que les élèves pourvus du certificat d'un médecin; la dispensation des leçons de chant se borne à ceux dont la voix mue ou dont l'incapacité musicale est complète. Des cours gratuits d'anglais et d'hébreu sont ouverts pour les élèves des quatre dernières classes (*secunda* et *prima*).

meilleures forces des élèves et ont ainsi à tenir la place de l'enseignement classique du gymnase, sans cependant que l'étude des langues soit négligée. De là, un nombre d'heures de classe encore supérieur à celui des gymnases, malgré les efforts faits par le ministère pour améliorer l'organisation de ces établissements par le nouveau règlement du 25 juillet 1879. Voici le plan d'études des deux réalgymnases badois :

MATIÈRES.	SEXTA.	QUINTA.	QUARTA.	TERTIA inf. et sup.	SECUNDA infér.	SECUNDA supér.	PRIMA inf. et sup.
1. Ens. religieux..	2	2	2	2	2	2	2
2. Allemand....	4	3	3	3	3	3	3
3. Latin.....	8	8	6	6	5	4	4
4. Français....	»	4	4	4	4	4	3
5. Anglais....	»	»	»	3	3	3	3
6. Géographie...	2	2	2	2	1	»	1
7. Histoire....	»	»	2	2	2	2	2
8. Arithmétique..	4	4	4	1	»	»	»
9. Dessin géom..	»	1	1	»	»	»	»
10. Algèbre....	»	»	»	2	3	3	3
11. Géom. et trigon.	»	»	»	2	3	3	2
12. Géom. descript.	»	»	»	»	»	2	2
13. Physique....	»	»	»	»	3	2	2
14. Chimie.....	»	»	»	»		2	2
15. Hist. naturel..	2	2	2	2	»	»	1
16. Calligraphie...	2	2	2	»	»	»	»
17. Dessin linéaire.	2	2	2	2	2	2	2
Total.....	26	30	30	31	31	32	32

En Prusse, le programme des *réalgymnases* diffère sur plusieurs points essentiels. Le certificat de maturité d'une réalgymnase (baccalauréat ès sciences) donnant droit à être admis à l'étude des langues modernes dans une université du pays, les mathématiques et les sciences ne peuvent pas avoir dans ces établissements la même prépondérance qu'elles possèdent dans les réalgymnases du grand-duché de Bade. En outre, la *sexta* y compte deux heures de plus, les deux *tertia* et la *secunda* inférieure, une heure de plus par semaine; pour la *prima*, les chiffres sont égaux dans les deux pays :

MATIÈRES.	SEXTA.	QUINTA.	QUARTA.	TERTIA inf. et sup.	SECUNDA infér.	SECUNDA supér.	PRIMA inf. et sup.
1. Ens. religieux..	3	2	2	2	2	2	2
2. Allemand.. . .	3	3	3	3	3	3	3
3. Latin..	8	7	7	6	5	5	5
4. Français. . . .	»	5	5	4	4	4	4
5. Anglais.	»	»	»	4	3	3	3
6. Hist. et géogr..	3	3	4	4	3	3	3
7. Arith. et math.	5	4	5	5	5	5	5
8. Hist. naturel. .	2	2	2	2	2	»	»
9. Physique. . . .	»	»	»	»	3	3	3
10. Chimie.	»	»	»	»	»	2	2
11. Calligraphie.. .	2	2	»	»	»	»	»
12. Dessin linéaire.	2	2	2	2	2	2	2
Total.	28	30	30	32	32	32	32

Pour la troisième catégorie des écoles secondaires : les écoles *réales* n'enseignant pas de latin et dont le certificat dispense de l'examen pour le volontariat d'un an (*höhere Burgerschulen* ou *Realschulen zweiter Ordnung*), nous nous bornerons à un tableau comparatif.

MATIÈRES.	I. BADE						II. PRUSSE					
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
1. Enseignement relig. .	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
2. Allemand.	6	5	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3
3. Français.	7	7	6	6	6	6	8	8	8	6	5	5
4. Anglais.	»	»	3	3	4	4	»	»	»	5	4	4
5. Histoire et géographie.	2	2	4	4	3	2	3	3	4	4	4	4
6. Arithm. et mathém. .	4	6	5	5	7	7	4	5	5	5	5	5
7. Histoire naturelle. . .	2	2	2	2	»	»	2	3	3	3	2	»
8. Physique.	»	»	»	2	4*	5*	»	»	»	»	3	5
9. Calligraphie.	3	2	2	1	»	»	3	3	2	»	»	»
10. Dessin linéaire.. . . .	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Total	28	28	30	31	32	32	29	30	30	30	30	30

(*) Dont deux leçons de chimie.

III

La décision prise par le gouvernement badois de convoquer les directeurs de gymnases à une délibération en commun n'était pas une innovation; elle répondait à un usage sanctionné en Prusse par une circulaire ministérielle du 3 juillet 1823 (1). Depuis cette époque, les directeurs des gymnases de chaque province de la Prusse se rassemblent tous les trois ans pour étudier les questions scolaires d'actualité. Les procès-verbaux de ces *Direktorenkonferenzen* sont publiés régulièrement; ils forment une respectable série de volumes. Dans le grand-duché de Bade, les *Direktorenkonferenzen* datent de la réorganisation des écoles badoises d'après le modèle prussien. La seconde a eu lieu du 9 au 11 juin 1879 (2), la troisième est celle dont nous allons donner un aperçu.

Les travaux préparatoires se sont faits avec cette scrupuleuse lenteur et cette exactitude qui caractérise la nation. L'opinion des Chambres était connue; celle des médecins fut fixée par une commission analogue à celle que le gouverneur de l'Alsace-Lorraine avait instituée; restait à connaître la position que prendraient les pédagogues vis-à-vis des réformes attendues, ainsi que les concessions qu'ils pourraient faire au public et au « *Laienelement* ». Pour surcroît de prudence, le ministère pria encore le Conseil municipal de la ville de Carlsruhe d'élaborer un mémoire sur les réformes scolaires qu'il croirait opportunes, occasion de formuler des griefs que les édiles de la résidence badoise ne laissèrent pas échapper. Rejetant l'enseignement classique comme suranné et sans rapports avec les besoins de la vie pratique, ils demandèrent l'organisation d'une école donnant une instruction générale (*allgemeine Bildung*), et plusieurs autres réformes dans l'instruction actuelle. Le ton arrogant de ce mémorandum, les reproches injustes à l'adresse du corps enseignant, et surtout la proposition d'établir une espèce de conseil de surveillance dans un esprit hostile aux directeurs et professeurs, avaient produit une impression des plus pénibles dont les débats de la conférence de Carlsruhe allaient se ressentir.

Aussitôt l'ordre du jour fixé provisoirement, le Conseil supé-

(1) *Direktorenkonferenzen des preussischen Staates* (Berlin, Wiegandt et Grieben, 1876), § 1. — Depuis ce temps, les procès-verbaux se publient chez Weidmann, à Berlin. Chaque volume se vend séparément.

(2) Voir *Protokolle der zweiten badischen Direktorenkonferenz*, Karlsruhe G. Braun, 1880.

rieur de l'instruction publique (*Oberschulrath*) l'expédia aux directeurs des écoles secondaires avec l'invitation de faire étudier chaque question par les professeurs de leur établissement. L'hiver 1882-1883 se passa à ce travail ardu et délicat. Vers le mois d'avril tous les rapports étaient terminés et adressés à l'autorité scolaire.

Citons le procédé qu'employa le directeur du Gymnase de Heidelberg, *D. Uhlig*, helléniste bien connu pour s'assurer de l'opinion publique en même temps que de celle de ses collègues : il avait eu l'heureuse idée de convoquer les parents des élèves à une série de discussions publiques sur plusieurs questions scolaires d'intérêt général, principalement sur l'existence de la fameuse *Uberburdung*. Ces réunions familières eurent grand succès parmi la population intelligente de l'antique cité palatine; les résultats publiés dans plusieurs journaux furent d'une certaine utilité dans les débats de l'assemblée de Carlsruhe (1).

Après ces différents travaux préalables, l'autorité scolaire convoqua les directeurs de tous les Gymnases et Progymnases, des deux Réalgymnases de plein exercice et celui de l'école réale de Carlsruhe pour le lundi 11 juin, à neuf heures. Quatre médecins, quatre députés des deux Chambres et le bourgmestre de la résidence avaient été invités par le gouvernement à s'associer aux délibérations de l'assemblée, auxquelles prirent également part tous les membres ordinaires et extraordinaires (2) du Conseil supérieur de l'instruction (*Oberschulrath*).

Le président du *Oberschulrath*, M. Joos, chargé de présider l'assemblée, déclara dans son discours d'ouverture que le gouvernement n'avait encore pris aucune décision à l'égard des questions à discuter; avant de présenter aux Chambres la nouvelle loi sur l'enseignement public, il entendait profiter du concours de toutes les parties intéressées et des lumières résultant de leur collaboration.

Cette déclaration officielle accueillie avec satisfaction, on donna

(1) A l'effet de régler les débats, le directeur Uhlig avait commencé par adresser aux parents de tous ses élèves une circulaire qui fixait une espèce d'ordre du jour provisoire comprenant huit points essentiels. Ces réunions eurent lieu pendant six jours consécutifs (du 23 au 28 avril 1882). Voici le nombre des assistants : pour la *sexta* 45, *quinta* 35, *quarta* 42, *tertia* 40, *secunda* et *prima* 60 ou 70, total 232-242 personnes. (Voir la *Gazette de Heidelberg* des 7, 8, 10, 12, 15, 16, 19, 23, 25 et 28 mai 1883.)

(2) Le *Oberschulrath* ou Conseil supérieur de l'instruction publique du grand-duché de Bade se compose de huit membres ordinaires et de quatre membres conseillers extraordinaires. Ces derniers sont des professeurs de l'Université qui fonctionnent dans les examens.

la parole au membre rapporteur de la Commission hygiénique (*Landesgesundheitsrath*), M. le docteur Arnsperger, de Carlsruhe.

Tout en reconnaissant l'excellent état de santé qui règne parmi la jeunesse des écoles et surtout l'absence totale des cas de suicide ou d'aliénation mentale observés ailleurs, l'orateur crut devoir déclarer le nombre d'heures de classe et de travail trop élevé pour certaines divisions, et spécialement pour la *Tertia* (32 par semaines, gymnastique et chant non compris). Un second point sur lequel il appela l'attention de l'assemblée, c'est le programme de l'examen de maturité qui impose, à son avis, aux élèves un surcroît de travail exagéré. La troisième chose à modifier dans les écoles supérieures serait la sévérité des notes : comme il n'existe aucune note intermédiaire entre « bien et « passable », la majorité des élèves n'obtiennent que cette dernière note si peu encourageante, quels que soient leurs efforts pour satisfaire leurs professeurs.

Ces griefs formulés d'une façon positive avaient de prime abord suggéré aux directeurs de sérieuses craintes quant aux dispositions des membres « laïques » de l'assemblée à l'égard de l'instruction classique. Elles ne tardèrent pas à être dissipées : Avant d'entrer dans la discussion, tous les assistants protestèrent de leur profond attachement pour la cause des études classiques, ainsi que de leur ferme conviction qu'on n'en ébranlerait pas impunément les principes ; on fut d'accord à reconnaître que les plaintes relatives à la *Uberburdung* étaient ou dépourvues de fondement, ou du moins considérablement exagérées. Dans les petites villes, fit observer un orateur, on n'entend jamais les moindres récriminations de cette espèce : là où les parents gagnent leur pain à la sueur de leur front, et où les enfants voient leur père travailler aux champs ou dans sa boutique, la jeunesse ne pense pas aux distractions comme dans nos grandes villes. Ils imitent l'exemple qu'ils ont continuellement devant les yeux pour conquérir aussi leur modeste position dans la société.

D'autre part, le formalisme des études, l'importance attribuée aux versions faites *ex tempore* et surtout la sévérité des notes furent l'objet d'attaques assez vives. Il se trouva même un adversaire de l'examen de maturité qui ne craignit pas de le désigner comme une injustice révoltante (*himmelschreiend*) envers des élèves dont on connaît les aptitudes depuis des années, et qui ne sont plus des étrangers pour leurs professeurs. Un médecin appuya cette opinion par la prétention que la pâle et maladive apparence de la plupart des candidats provenait uniquement de la terrible per-

spective de cet examen à passer et des efforts surhumains auxquels les pauvres victimes sont astreintes.

Un conseiller du *Oberschulrath* répliqua que les abus signalés se bornaient à des cas isolés et qui ne parviennent pas toujours à la connaissance de l'autorité compétente; d'ailleurs les informations de plusieurs des préopinants sont inexactes ou insuffisantes. Pour ce qui concerne l'examen de maturité, il est impossible de l'abolir, à moins de voir les autres pays de l'Allemagne refuser de reconnaître la valeur des diplômes badois et d'accorder les degrés universitaires à des *Abiturienten* ayant simplement passé par toutes les classes d'un gymnase; d'ailleurs les exigences ont été considérablement réduites dans les derniers examens et les membres des commissions font preuve d'une extrême indulgence.

Le seul point où le corps enseignant puisse faire une concession au public mécontent, c'est le système de notes: ils peuvent, sans aucun préjudice pour les progrès des élèves, accorder une note intermédiaire entre « bien » et « passable ». Cette concession sera élevée au rang de résolution par la Conférence spéciale des directeurs.

Pour justifier la prétendue sévérité des notes, il importe de savoir que presque tous les gymnases badois sont encombrés d'éléments douteux dont l'ambition scientifique se borne à acquérir le certificat d'études dispensant de l'examen pour le volontariat. Or, ce certificat se délivre à tous ceux qui ont parcouru avec succès les six premières classes d'une école secondaire (*secunda* inférieure). De là, un encombrement de ces six classes qui entrave singulièrement le travail des professeurs en leur ôtant toute possibilité de bien connaître les aptitudes de chaque élève en particulier, malgré le dédoublement de plusieurs classes. Prenons comme exemple le gymnase de Mannheim, ville de cinquante mille âmes, pendant l'année scolaire 1880-1881. Nous y trouvons des classes de plus de *cent élèves*, dont la moitié parcourt le gymnase jusqu'à la classe « à certificat ». Le nombre diminue successivement et finit par se réduire au quart à la sortie du gymnase :

Sexta :	101	divisions de	51 et 50.
Quinta :	107	—	53 et 54.
Quarta :	80	—	38 et 42.
Tertia inf. :	97	—	48 et 49.
— sup. :	84	—	42 chacune.
Secunda inf. :	54	—	27 —

Tandis que la *secunda* supérieure est encore fréquentée par 46,

la *prima* inférieure n'a plus que 27 et la *prima* supérieure 25 élèves, soit le quart de ceux des premiers cours.

A Heidelberg, faits analogues. Le gymnase était fréquenté pendant l'exercice 1882-1883 :

Sexta :	82	divisions de	53 et 29.
Quinta :	74	—	46 et 28.
Quarta :	69	—	49 et 20.
Tertia inf. :	68	—	deux de 34.

Les classes suivantes n'ont plus qu'une division :

Tertia sup. :	42	élèves.
Secunda inf. :	40	—
— sup. :	34	—
Prima inf. :	22	—
— sup. :	18	—

Dans les réalgymnases, le mal est plus grand encore ; le nombre des élèves décroît rapidement aussitôt que la classe donnant droit au bienheureux certificat est passée, pour être minime dans la dernière classe :

Carlsruhe (1882-1883).				Mannheim (1880-1881).			
Sexta :	70	div. de	36 et 34.	Sexta :	90	div. de	45 et 46.
Quinta :	67	—	35 et 32.	Quinta :	59	—	26 et 33.
Quarta :	68	—	34 et 34.	Quarta :	63	—	31 et 32.
Tertia inf. :	57	—	30 et 27.	Tertia inf. :	60	—	31 et 29.
— sup. :	48	en une seule div.		— sup. :	51	—	23 et 28.
Secunda inf. :	53	séparés en div. de 27 et 26.		Secunda inf. :	54	deux divisions de 27.	
— sup. :	32	élèves.		— sup. :	22	élèves.	
Prima inf. :	14	—		Prima inf. :	11	—	
— sup. :	5	—		— sup. :	8	—	

Nous avons dit que le chiffre des heures de classe était trouvé trop élevé par le conseil médical. Il voudrait qu'on puisse introduire le chiffre uniforme de 28 par semaine (gymnastique non comprise) pour les classes inférieures et moyennes, de manière que les jeunes élèves aient au moins deux après-midi de libres par semaine.

Le corps enseignant convint que les chiffres actuels, surtout ceux de la *Tertia*, sont susceptibles de réduction ; mais il protesta de la façon la plus formelle contre la moindre diminution des heures consacrées au latin et au grec, parce que la somme en est déjà inférieure à celle de tous les États allemands, et que les

résultats de l'enseignement classique seraient sérieusement compromis. En effet, le grand-duché de Bade et la Bavière sont les deux États où le latin et le grec occupent le moins d'heures de la semaine (1) :

MATIÈRES.	LATIN.	GREC.
Prusse	77 heures dans 9 classes.	42
Saxe	78 — —	
Hesse	74 — —	38
Wurtemberg	102 — dans 10 classes.	42
Bavière Bade	73 — —	36

Les membres de l'assemblée se rangèrent à l'avis des philologues. Il fallut donc se rabattre sur les branches accessoires mais sans plus de succès.

L'assemblée passa à une autre question de l'ordre du jour, celle de l'*hygiène scolaire* et des *exercices du corps*. Dans son rapport, l'inspecteur des établissements de gymnastique, avait proposé de porter à trois par classe et par semaine le nombre d'heures consacrées à la gymnastique. L'utilité de cette augmentation, en principe, n'est discutée par personne ; mais l'exécution du projet est beaucoup plus difficile qu'on ne croit, vu le manque de professeurs de gymnastique et le bouleversement complet que subirait la distribution des heures. C'est pourquoi on essayera de trouver ailleurs le correctif demandé par l'opinion publique : l'école encouragera les jeux athlétiques, le patinage, la natation, etc., en donnant de temps à autre une après-midi de congé supplémentaire, et les professeurs continueront à faire en été des excursions avec leurs élèves.

La *myopie* préoccupe vivement tous les esprits depuis plusieurs années. Il est constaté que sur 100 élèves des gymnases allemands, il y a au moins 39 myopes, proportion effrayante qui va toujours croissant dans les classes supérieures jusqu'au chiffre de 52 à 53 p. 100, tandis qu'une statistique des lycées de Paris ne porte que 14,7 à 16,6 p. 100.

(1) Documents tirés de l'excellente brochure de M. Uhlig : *Die Stundenpläne für Gymnasien*, etc., Heidelberg, Mohr, 1883.

Une statistique du docteur Hermann Cohn (Breslau) tend à démontrer que la fréquence de la myopie doit être exclusivement attribuée aux gymnases. En 1865, il avait examiné les yeux de 10.060 enfants, dont 10 p. 100 étaient affectés de myopie dans les proportions suivantes :

5 écoles de village :	1,486	élèves,	1 0/0	de myopes.
20 écoles primaires de Breslau :	4,978	—	7 0/0	—
2 écoles prim. supérieures :	426	—	8 0/0	—
2 écoles supérieures de filles :	834	—	10 0/0	—
École réale du Saint-Esprit :	502	—	18 0/0	—
— du Zwinger :	639	—	21 0/0	—
Gymnase Élisabeth :	552	—	24 0/0	—
— Madeleine :	663	—	28 0/0	—

En 1870, le même oculiste trouve sur 361 élèves du gymnase Frédéric 35 p. 100 de myopes ; en 1872, 51 p. 100 sur 138. En 1877, le célèbre oculiste Otto Becker soumet les élèves du gymnase de Heidelberg à un examen détaillé et constate 35 p. 100 de myopes sur 287 élèves examinés ; à Wiesbaden, on en trouve 38 p. 100 ; à Vienne, 42 p. 100 (Leopoldstadt. Gymn.) ; à Erlangen, 55 p. 100 (sur 175 élèves) ; à Magdebourg ; 48 p. 100 (Dom-Gymn.) et 44 p. 100 (Kloster-Pædagogium) ; à Cobourg, 49 p. 100 à Darmstadt ; 44 p. 100. Cependant il serait injuste de restreindre cet examen aux gymnases allemands : à Moscou, il y a 33 p. 100 de myopes parmi les élèves du lycée ; à Saint-Pétersbourg, 34 p. 100 ; à Lucerne, 52 p. 100 ; à Upsala, 37 p. 100, preuve que la même calamité existe en Russie, en Suisse et en Suède aussi bien qu'en Allemagne. Il n'y a que la France et l'Angleterre qui aient des chiffres considérablement inférieurs : en 1878, le lycée de Lyon n'avait que 22 p. 100 d'élèves myopes. Dans les classes supérieures des gymnases allemands les myopes forment presque partout la majorité : les proportions varient de 25 à 80 p. 100 (1), et si l'opinion d'un médecin anglais était juste, que le degré de la myopie va toujours augmentant par génération, toute la population instruite finirait par porter des lunettes.

Le rapport sur la myopie des élèves avait été confié à l'oculiste de la Faculté de Fribourg, M. le docteur Manz. Il commença par expliquer que la myopie est rarement contractée à l'école, mais qu'elle provient le plus souvent d'une prédisposition héréditaire dont l'augmentation successive est imputable aux parents tout

(1) Dans ces chiffres, il faut faire la part de l'exagération. *La moyenne pour tous les gymnases allemands est de* 58 p. 100.

autant qu'à l'école. Reste donc à celle-ci de combattre ce développement par les moyens les plus énergiques, de surveiller avec soin la manière dont les élèves se tiennent en lisant et en écrivant et d'avoir recours le moins possible à l'éclairage artificiel (en hiver à 8 heures et après 3 heures de l'après-midi). Quant aux dimensions des fenêtres et au degré de lumière indispensable, M. Manz donne des indications détaillées, de même pour la construction des bancs et pupitres, pour les tableaux noirs, les livres classiques, etc., etc.

La question de l'éclairage artificiel en entraîne une autre qui avait fortement passionné les esprits des parents et défrayé les feuilles locales de nombreux articles pour et contre. Il s'agit d'une innovation introduite à Carlsruhe par M. Wendt à l'exemple de plusieurs grands centres de l'Allemagne : cinq heures de classe consécutives le matin, pour que les enfants demeurant à une grande distance ne soient pas obligés de faire deux fois le chemin et à l'effet de leur procurer plusieurs après-midi libres. Ainsi la classe dure de 8 à 1 heure en hiver et de 7 heures à midi en été. Ce système, accueilli favorablement d'avance par la grande majorité des parents consultés par circulaire, avait plusieurs inconvénients. Cinq heures de classe ne fatigueraient-elles pas professeurs et élèves plus que de raison? L'ingénieuse distribution des heures et les récréations plus ou moins longues après chaque leçon cherchent à y remédier; en effet, déduction faite des récréations de dix à vingt minutes, il ne reste guère plus que quatre heures de travail pendant la matinée. Le second inconvénient, c'est que l'heure du dîner dans beaucoup de familles se trouve dérangée et que les autres écoles n'ont pas adopté ce système. Néanmoins, on est en général content de cet état de choses à Carlsruhe, et les plaintes de la minorité mécontente ont cessé peu à peu. A Heidelberg, une consultation des médecins de la ville ainsi que des parents a produit le résultat contraire : on a repoussé énergiquement l'idée d'une telle innovation. Un médecin renommé de la Faculté ajoute que M. Virchow, l'éminent anthropologiste de Berlin, et plusieurs autres sommités médicales désapprouvent ce système. L'assemblée décida donc que le ministère laisserait à chaque directeur la liberté d'introduire les classes de cinq heures dans le cas où elles seraient réclamées par la majorité des parents.

2. Nous allons aborder le point capital de toute la Conférence, celui où l'on s'attendait aux plus vifs débats, la proposition de

constituer une commission scolaire équivalant à peu près à un comité de surveillance, telle que l'avaient exigée le Conseil municipal de Carlsruhe et la motion Doll à la Chambre. La teneur en était si vague, les intentions de l'auteur si mal définies, qu'on avait grand'peine à y reconnaître autre chose qu'une défiance outrageante pour le corps enseignant. Quant au Conseil municipal, il avait franchement revendiqué pour le comité de surveillance une sorte de pouvoir disciplinaire sur les professeurs. Inutile de dire que ceux-ci furent unanimes dans les délibérations préparatoires à repousser une telle ingérence. Forts de l'indignation de leurs collègues, les directeurs réunis confidentiellement à Bade le 16 mai 1883 prirent la résolution de repousser également tout projet analogue.

Le prélat Doll avait été nommé rapporteur. Il présenta à l'assemblée un projet dont la rédaction élastique ne le cédait guère à la motion ci-dessus mentionnée et qu'il défendit avec beaucoup de tact parlementaire : ce n'est pas la défiance qui a suggéré cette proposition, c'est la nécessité de faire quelques concessions au public intéressé à tout ce qui se rattache à l'école. Ces concessions, les autorités ecclésiastiques ont dû les faire en admettant aux synodes des membres laïques, et les autorités judiciaires, en établissant les cours d'assises et autres tribunaux populaires. L'école seule résisterait-elle au courant du siècle et se draperait-elle dans son infaillibilité?

M. Schulze (professeur de la Faculté de droit de Heidelberg) vint à la rescousse de son collègue de la Chambre haute et reprit l'idée énoncée en dernier lieu. La devise de notre siècle » Tout par le peuple » doit aussi s'appliquer à l'école, mais il faut délimiter les compétences, et voilà la grande difficulté. Jamais la commission projetée ne s'immiscerait dans les questions de discipline sans porter atteinte à l'autorité des professeurs. Deux autres députés abondèrent dans le même sens : la commission ne sera jamais hostile à l'école, elle sera « le bouclier qui la protégera contre les attaques d'un public injuste » elle ne nuira aucunement à l'autorité du professeur et partagera la responsabilité avec lui. Enfin le bourgmestre de la résidence proposa comme exemple la commission scolaire municipale dont ressortissent les écoles primaires, l'école supérieure des filles et l'école réale de Carlsruhe.

Toutes ces belles protestations avaient médiocrement impressionné les directeurs. On répliqua qu'on ne peut sérieusement comparer l'organisation des synodes et des assises avec une com-

mission armée d'un pouvoir disciplinaire contre *la personne* du professeur, et qui deviendrait forcément l'organe des cancans et des dénonciations. Si l'on a confiance, pourquoi créer, entre l'école et les parents, un intermédiaire douteux et inutile? Si les parents n'ont pas la confiance nécessaire, l'ingérence d'une commission ne la leur donnera pas. Quant à la discipline, quel respect les élèves auraient-ils pour un maître obligé de faire approuver et contresigner les billets de punition par M. le maire ou par quelque autre gros bonnet de l'endroit?

Un directeur déclara de même l'institution projetée inacceptable pour le corps enseignant, avant que les compétences n'en soient exactement délimitées; on n'admettra jamais qu'elles s'étendent aux questions de discipline; D'autre part on fit remarquer que le directeur n'est pas maître absolu de son gymnase; l'assemblée des professeurs est toujours un parlement que le directeur consulte dans toutes les questions importantes. Si, pour discuter des questions sanitaires ou administratives, cette corporation s'adjoint un ou plusieurs médecins ou autres personnages compétents, comme cela est arrivé à plusieurs reprises, elle fait au public une concession qui ne nuit aucunement à l'autorité. Mais en introduisant un autre facteur dans l'organisation actuelle, on créerait une source de conflits sans nombre. Vers la fin de la séance, M. Uhlig (Heidelberg) rectifia les comparaisons inexactes faites entre le *Beirath* proposé et les commissions scolaires déjà existantes : celles-ci n'ont à s'occuper que des écoles communales et n'ont aucune autorité sur les établissements de l'État; la création du comité de surveillance effacerait donc la différence entre les catégories d'écoles.

Le soir arriva sans qu'une entente ait pu s'établir et la séance fut remise au lendemain mercredi. Les directeurs ayant désigné les conditions sous lesquelles le projet était acceptable, le président de l'assemblée se décida à présenter un nouveau projet où il avait retranché tout ce que les thèses du prélat Doll avaient de vague et partant d'inacceptable. Il passa la nuit du mardi au mercredi à ce travail ardu et délicat et soumit dans la troisième séance une nouvelle proposition limitant exactement la compétence de la future commission : D'après M. Joos, on ne consulterait le *Beirath* que dans les cas suivants : 1° questions d'organisation d'intérêt général; 2° travaux de construction ou de réparations; inventaire de l'école; 3° questions sanitaires; 4° budget; 5° bourses. Avant de donner définitivement à un professeur une chaire pour laquelle elle a le droit de présentation, la com-

mune aurait à consulter ladite commission; de plus, celle-ci recevrait les plaintes fondées des parents pour les transmettre à qui de droit. En revanche, toutes les questions de discipline, quelles qu'elles soient, resteraient exclues de sa compétence dans tous les cas individuels; mais la commission aurait le droit de s'occuper de la discipline *en général* et de faire des propositions à l'Oberschulrath.

La commission scolaire serait composée de la manière suivante : 1° d'un membre nommé par l'autorité scolaire, 2° d'un second membre nommé par le Conseil municipal; 3° du directeur et d'un professeur; 4° du médecin de l'arrondissement. Ces cinq membres nommés de droit s'en adjoindraient d'autres dont le concours leur semblerait utile. *Le président serait nommé par l'inspection supérieure des écoles.*

Ainsi la commission scolaire perd tout caractère agressif et hostile pour le corps enseignant. Les directeurs déclarèrent pouvoir l'accepter en insistant sur trois points :

1° La commission ne se mêlera pas de discipline;

2° Elle n'aura aucune influence sur l'avancement (1) des professeurs;

3° Elle sera présidée en général par le directeur.

Dans la séance du mercredi, on se livra à une intéressante discussion sur cette question : « Quelles écoles secondaires faut-il conserver? » Il est inutile de rapporter en détail ces débats qui ne devaient aboutir à aucune solution pratique. Nos lecteurs connaissent depuis longtemps les arguments qu'on invoque pour ou contre les diverses catégories d'écoles en Allemagne.

IV

1° La conférence spéciale des directeurs commença le lendemain jeudi sous la présidence de M. Wendt, directeur du gymnase de Carlsruhe et membre-conseiller du Oberschulrath. Elle avait à régler plusieurs questions que la conférence mixte avait débattues, en première ligne la réduction des heures de classe et le nouveau programme pour les trois premières classes des écoles secondaires réunies.

L'enseignement du latin et de la plupart des autres branches

(1) « *Dass der Beirath keinen Einfluss auf die persönlichen Verhältnisse der Lehrer zu üben habe.* »

est à peu près analogue dans les cours inférieurs (*sexta, quinta quarta*) des gymnases et des réalgymnases et c'est à peine si le nombre de leçons diffère. Mais le réalgymnase commence le français dès la seconde année au détriment du latin, tandis que les gymnases (1) ne l'introduisent qu'en *quarta*, c'est-à-dire une année plus tard. Pour rendre le programme des deux écoles complètement uniforme, il faut ou que les gymnases adoptent le français pour la *quinta*, ou que les réalgymnases le reculent d'une année. En raison des sérieuses difficultés que cette langue étrangère offre encore à des enfants de dix à douze ans après une seule année de latin, on tomba d'accord pour en faire commencer l'étude en *quarta*. Ainsi le programme des trois premiers cours du gymnase et du réalgymnase fut fixé comme suit (2) :

MATIÈRES.	SEXTA ET QUINTA.	QUARTA.
Enseignement religieux	2	2
Allemand	3 (4)	2
Latin	9	9 (8)
Français	»	4
Arithmétique	4	3
Histoire naturelle	2	2
Géographie	2	2
Histoire	»	2
Calligraphie	2	»
Dessin linéaire	2	2
Chant	2	2
Gymnastique	2	2
Total	30 (31)	32 (31)

Une ordonnance ministérielle du 30 juillet 1883 a rendu ce programme obligatoire à partir de la nouvelle année scolaire, de sorte que dorénavant la bifurcation des écoles supérieures ne commencera qu'en *tertia*. On a donc retranché la quatrième leçon d'allemand en *sexta* et *quinta* et une leçon de calligraphie dans les

(1) Le gymnase de Bade seul faisait exception : il commençait le français en *quinta*. La circulaire ministérielle du 30 juillet 1883 a mis fin à cet état de choses.

(2) La proposition de commencer le français en *quarta* fut adoptée à l'unanimité après que deux membres du Oberschulrath eurent expliqué les inconvénients de la méthode actuelle. Dans les rapports préparatoires, 13 écoles contre 5 avaient fait la même proposition ; la majorité (8) voulait commencer avec le même nombre de leçons (4), 3 voulaient le porter à 5 et une à 6 leçons par semaine, tandis qu'un seul gymnase croyait que trois heures seraient suffisantes.

trois cours inférieurs pour que les heures de classe ne dépassent pas le chiffre proposé par les médecins (28 sans gymnastique).

Cette réduction était relativement facile en comparaison de celle à opérer sur le programme surchargé de la *tertia*. Insistant sur la déclaration faite lors de la conférence mixte, les directeurs s'opposèrent de la façon la plus énergique à la moindre réduction du latin et du grec. Un orateur proposa de diminuer l'importance attribuée au grec depuis les réformes de 1869, ce qui allégerait les classes moyennes et supérieures. Mais les progrès qu'a faits l'enseignement de cette langue, surtout dans la lecture, ne doivent pas être compromis : l'assemblée refusa et chercha à se rabattre sur les sciences et l'enseignement technique.

Deuxième question : *La version grecque doit-elle être maintenue à l'examen de maturité?* Quoique le règlement du 31 mars 1882 l'ait abolie en Prusse, douze des seize rapports adressés à l'autorité concluent à conserver la version d'examen. A peu près les trois quarts des professeurs consultés ont voté dans le même sens, non qu'ils veuillent insister sur le grec davantage que dans les gymnases prussiens, mais parce que cette première concession faite aux ennemis des études classiques pourrait en entraîner d'autres plus importantes. On a fait valoir contre la version qu'elle entrave la lecture des classiques par des préoccupations de style et des arrière-pensées d'examens, qu'au lieu d'étudier le mouvement général de la pensée, l'élève n'apprend à connaître que des morceaux détachés et que la jouissance littéraire est rendue illusoire. Du reste, la syntaxe latine fournit un exercice suffisant pour la culture de l'esprit et du sens logique de la jeunesse, à moins qu'on ne perde entièrement de vue le véritable objet de l'éducation classique. A ces graves arguments, le rapporteur opposa ceux-ci : 1° loin d'entraver la marche de la lecture (1), la version grecque l'accélère en la débarrassant des explications grammaticales; 2° sans un fonds solide de grammaire, tel qu'on ne l'acquiert que par les versions, point de lecture sérieuse; 3° les difficultés de la version ne se font plus sentir en prima, vu qu'elle n'y sert qu'à répéter la grammaire; 4° la suppression de la version d'examen entraînerait nécessairement la décadence de l'enseignement du grec si florissant depuis 1869.

(1) A l'effet de concentrer l'enseignement classique et de le faire pivoter sur la lecture, on tire les versions des auteurs de l'année après avoir désigné d'avance aux élèves le chapitre qui servira de base. Ainsi l'élève studieux n'est jamais pris au dépourvu. Pour l'examen de maturité, on choisit également un passage quelconque traité pendant l'année, mais sans prévenir les candidats.

Cependant, comme le règlement prussien du 31 mars 1882 a aboli la version d'examen introduite en 1856 et que le gouvernement de l'Alsace-Lorraine a suivi cet exemple, pourquoi les gymnases badois la maintiendraient-ils encore?

N'oublions pas que le programme badois étant le seul qui n'exige pas de composition latine, il est équitable qu'il la compense par une autre épreuve.

Un directeur fit valoir contre la version des motifs d'opportunité : il faut faire à l'opinion publique les mêmes concessions qu'on a jugées opportunes en Prusse, pays qui nous a servi de modèle pour plusieurs réformes scolaires. Il n'est pas vrai que l'enseignement du grec doive souffrir des suites de la suppression; au contraire, la lecture gagnera en étendue et en profondeur, les élèves auront plus de temps pour connaître l'antiquité quand la grammaire ne leur pèsera plus autant.

Cette opinion fut vivement combattue de plusieurs côtés; c'est seulement afin de protéger la jeunesse contre les subtilités philologiques des professeurs trop zélés, que l'autorité a pris cette mesure en Prusse. Dans notre pays, les versions n'amènent pas d'abus puisqu'elles sont mises en rapport avec la lecture. On passa au scrutin qui donna dix-sept voix pour et six contre la version grecque. Son existence est donc assurée pour l'avenir.

Troisième question : *L'examen de maturité.* L'examen était il y a quelques années un objet de terreur à cause des vastes revisions d'histoire et de mathématiques; le candidat se bourrait la tête de dates et de formules pour les oublier après l'examen. De là, les plaintes contre la rigueur de la commission et les doléances des députés qui se faisaient les défenseurs des jeunes étudiants. On a reconnu que l'examen d'histoire ne devait pas embrasser l'histoire universelle tout entière mais se restreindre au programme des deux dernières années, moyen âge et temps modernes, tandis que les questions d'histoire ancienne se rattacheraient aux classiques de l'examen. Quant aux mathématiques, le programme en serait ultérieurement réglé par circulaire spéciale; en attendant, les candidats bénéficieraient de la liberté laissée aux professeurs de choisir les épreuves (1).

Quatrième question : *Les notes.* Elles ont été changées selon le désir de la conférence mixte; on a adopté la note intermédiaire

(1) Depuis plusieurs années, ce sont les professeurs qui proposent à l'autorité les textes des thèmes et versions, ainsi que les problèmes de mathématiques. De cette manière, les candidats ont toujours à traiter un sujet qui leur est plus ou moins familier.

« assez bien », qui est en usage dans les écoles élémentaires, de manière que les élèves de toutes les écoles sont classés désormais d'après les notes suivantes :

1 = très bien; 2 = bien;
3 = assez bien; 4 = passable
5 = médiocre; 6 = mal.

Les élèves qui n'auront obtenu que les numéros 5 ou 6 seront tenus de doubler la classe ou de passer un examen supplémentaire dans la branche où ils ont échoué. Mais l'élève refusé aux examens de juillet ne pourra se représenter qu'au nouvel an après avoir fait preuve d'une préparation suffisante.

La cinquième question à l'ordre du jour a été ajournée, parce que les débats avaient pris déjà cinq journées entières.

Les cinq journées de la Mittelschul-Konferenz ont déjà porté des fruits. Plusieurs arrêtés de l'autorité scolaire ont réalisé les résolutions qu'on y avait prises (1).

Dr Joseph SARRAZIN.

(1) Nous avons cru devoir publier ce travail, déjà un peu ancien (il date du commencement de l'année 1884), pour donner une idée des questions qui sont agitées dans les conférences des directeurs de Gymnases, dans l'Allemagne du Sud.

REVUE RÉTROSPECTIVE

DES OUVRAGES DE L'ENSEIGNEMENT

MÉMOIRE PRÉSENTÉ A M. DUPIN SUR L'ÉDUCATION DE M. SON FILS (1)

PAR JEAN-JACQUES ROUSSEAU

Telles sont les raisons que j'ai de vous proposer, Monsieur, de donner de bonne heure à M. votre fils le goût de la société à laquelle il est destiné. Je sais que la vue prématurée des hommes et de leurs défauts présente aux enfants un spectacle très capable de les gâter dès qu'on les abandonneroit à leurs propres réflexions. Je sais, de plus, qu'il est extrêmement dangereux de les rendre trop tôt philosophes et raisonneurs, et de les accoutumer à éplucher la conduite d'autrui, avec un air de curiosité et de critique qui ne manqueroit pas d'en faire, à la longue, des esprits épilogueurs, caustiques et mal tournés.

Un maître dur et farouche, qui envie aux autres des plaisirs qu'il n'est pas à portée de goûter, croit faire des merveilles en relevant aux yeux de son élève toutes les fautes qu'il voit commettre, tous les travers qu'il aperçoit; et, sous prétexte de lui apprendre à éviter les mêmes défauts, on ne manque pas, au sortir d'une assemblée, de passer en revue tout ce qu'on a cru y voir de mauvais, et de l'exhorter à prendre sur la conduite de monsieur tel ou de madame telle, de bonnes leçons pour ne jamais les imiter. C'est sur ces belles instructions que se forment tous les jours ces petits faiseurs de satires et d'épigrammes, et cette foule de furies dont les langues et les plumes dangereuses, après avoir été à la mode pendant un temps, deviennent enfin l'horreur et le fléau de la société.

Cette méthode détestable a peut-être trouvé sa source dans les chaires de nos prédicateurs, où l'on prend à tâche de nous peindre tous les hommes comme des monstres à étouffer, comme des victimes du démon, dont le commerce n'est fait que pour corrompre le cœur et précipiter dans les enfers : ce qu'il y a de singulier, c'est qu'après toutes ces belles déclamations, le même homme vient nous prêcher gravement l'amour du prochain, c'est-à-dire de toute cette troupe de coquins pour lesquels il nous a tant inspiré d'horreur.

J'espère que des maximes plus sensées formeront le jugement de M. de Sainte-Marie. Qu'il connoisse le monde comme une assemblée d'honnêtes gens auxquels il doit beaucoup d'égards, sujets sans doute à des vices et à des foiblesses, mais portant tous en eux-mêmes un fond de probité et des principes d'honneur qui ne s'effacent jamais et qui doivent les ramener tôt ou tard à la sagesse et à la vertu. Il faut être

(1) Voir le numéro du 15 janvier 1885.

né bien malheureusement spirituel, pour ne trouver dans tous les hommes que des sujets de satire; pour moi, quoique je n'aie guère à me louer d'eux, j'aime à me rendre ce témoignage satisfaisant, de n'être jamais sorti d'une compagnie, sans y avoir remarqué quelque chose d'estimable. Il ne faut donc pas croire qu'on ne puisse former un jeune homme qu'en lui faisant éternellement la critique du genre humain. Tant de commentaires sur les mobiles secrets des actions des hommes font ordinairement des esprits difficiles et pointilleux, rarement justes et pénétrants. Il en est dans le commerce de la vie comme dans la politique : un excès de raffinement nous fait donner dans des chimères, et nous éloigne de notre but, par des sentiers détournés que nous croyions devoir nous y mener plus tôt.

Les actions les plus droites en apparence n'ont pas toujours les motifs les plus louables; j'en conviens, et il ne faut pas, en effet, qu'un jeune homme prenne dans la bonne foi d'autrui plus de confiance que la prudence ne le permet. C'est à des leçons générales, et soutenues seulement par des exemples pris dans l'histoire, qu'il faut employer cette partie de leur instruction. Mais que ces exemples ne soient jamais appliqués à des sujets vivants et trop voisins de nous : car, outre que la médisance est par elle-même très méprisable, une triste expérience nous apprend trop que le spectacle du vice est plus propre à séduire qu'à corriger. En inspirant donc à M. de Sainte-Marie le goût du monde et de la bonne compagnie, il ne sera point du tout nécessaire de se presser de lui montrer tous les replis du cœur humain, et d'autant moins nécessaire que, par le choix des maisons où l'on le conduira, il ne verra que des objets et n'entendra que des discours capables d'exciter en lui une noble émulation d'acquérir du mérite, qui suffit seule pour en donner.

Je suivrai ainsi une méthode tout opposée à celle que j'ai vu pratiquer par d'autres maîtres, et au lieu de critiquer les démarches des autres pour le perfectionner à leurs dépens, je lui ferai remarquer, au contraire, en eux, toutes les choses qui me paroîtront dignes de louanges, et je tâcherai de les lui mettre dans un jour qui lui plaise et qui lui donne du goût pour elles.

Pour le ridicule, quand il est grossier, il est impossible qu'il échappe aux yeux des enfants; et comme on en rit volontiers, et que cela leur plaît, il est bon de ne les pas laisser en doute sur le principe d'un effet qui est si fort de leur goût. D'ailleurs, les lois qui ont établi des juges et des châtiments pour punir le vice nous ôtent le droit de nous en mêler; mais les ridicules sont, pour toute punition, abandonnés à la raillerie publique, et il n'est pas tout à fait injuste qu'ils subissent le seul genre de peine qui leur convient, pour l'incommodité qu'ils causent dans la société. Je crois donc qu'on peut à cet égard, mais avec d'extrêmes ménagements, relâcher quelque chose de l'attention, qu'on doit toujours avoir auprès des enfants, de ne critiquer personne : il y faut surtout ajouter un correctif nécessaire, et, après les avoir laissés s'égayer pendant quelque temps, il faut tâcher de leur faire adroitement un petit retour de comparaison sur eux-mêmes, où leur amour-propre ne trouve pas trop son compte, afin qu'ils apprennent à avoir de l'indulgence pour les autres, par celle dont ils auront besoin, et qu'ils s'accoutument à se regarder toujours, avant que de blâmer autrui.

Un jeune homme ainsi élevé parmi les honnêtes gens ne tarderoit pas

à s'y trouver à sa place : il prendroit du goût pour la société, il apprendroit la politesse et les égards qu'on se doit réciproquement dans la vie, il cultiveroit cette multitude de goûts qui s'opposent au progrès des passions, et, dans un âge plus avancé, sans changer d'allures et presque sans s'en apercevoir, il se trouveroit déjà tout initié dans ce monde si dangereux et dont l'apprentissage coûte si cher à la plupart des jeunes gens.

J'avoue que ces conseils paroîtroient suspects de la part d'un maître qu'on pourroit soupçonner de ne les donner que pour son propre intérêt; mais, bien loin d'être taxé d'aimer le monde et la dissipation, je sais, Monsieur, qu'on a cherché plus d'une fois à me faire passer auprès de vous pour un caractère triste et misanthrope, pour un homme peu propre à donner de la douceur et des manières à M. votre fils, en un mot pour un esprit sauvage et pédant, qui, hors d'état de connoître le monde, l'étoit encore plus d'y former un jeune élève. Toutes ces accusations paroissent si vraisemblables, que je ne saurois trouver étrange qu'elles soient parties de gens zélés pour l'éducation de M. votre fils. Quoi qu'il en soit, je vois avec joie qu'elles n'ont pas produit beaucoup d'effet dans votre esprit, et je ferai mes efforts pour qu'elles puissent vous paroître tous les jours plus injustes. Ce n'est pas que je ne sente fort bien tout ce qui me manque à certains égards : un air contraint et embarrassé, une conversation sèche et sans agrément, une timidité sotte et ridicule, sont des défauts dont je me corrigerai difficilement. Trois puissants obstacles s'opposeront toujours à mes efforts pour y parvenir. Le premier est un penchant invincible à la mélancolie, qui fait, malgré moi, le tourment de mon âme. Soit tempérament, soit habitude d'être malheureux, je porte en moi une source de tristesse dont je ne saurois bien démêler l'origine. J'ai presque toujours vécu dans la solitude, longtemps infirme et languissant, considérant la fin de ma courte vie comme l'objet le plus voisin, un vif degré de sensibilité, dans une âme qui n'a jamais été ouverte qu'à la douleur, portant continuellement dans mon sein, et mes propres peines et celles de tout ce qui m'étoit cher. Ce n'étoit là que trop de quoi fortifier ma tristesse naturelle.

Le second obstacle est une timidité insurmontable qui me fait perdre contenance et m'ôte la liberté de l'esprit, même devant des gens aussi sots que moi. Je devrois être guéri de ce défaut par les torts qu'il m'a faits; je ne puis cependant m'empêcher d'imaginer qu'on en peut abuser aisément pour me mépriser un peu plus que je mérite.

Le troisième, est une profonde indifférence pour tout ce qu'on appelle brillant. L'opinion des hommes me touche peu : non que je la dédaigne, mais parce qu'au contraire je ne crois pas valoir la peine qu'ils pensent à moi, et que, d'ailleurs, les distinctions les plus flatteuses ne produiroient jamais dans mon cœur un plaisir extrêmement piquant, à moins que les personnes de qui elles me viendroient ne me fussent extrêmement chères. Avec de telles dispositions, il est bien difficile d'acquérir, à un certain point, l'esprit du commerce et de la société; mais qu'on ne me fasse pas l'injustice de conclure de là que je suis d'un caractère dur et farouche, ou qu'une inquiétude basse et servile me fait trouver hors de ma place parmi la bonne compagnie : quelque étranger que j'y paroisse, je n'en ai jamais vu d'autre, et, pour ne jamais supporter la mauvaise, j'ai appris à être seul quand il le faut; j'ose même ajouter que je ne sens

rien dans mes inclinations qui ne m'annonce que j'étois fait pour vivre avec les plus honnêtes gens.

A l'égard de mon humeur, je crois être en droit de me plaindre de ceux qui m'accusent de misanthropie et de taciturnité : c'est qu'apparemment aucun d'eux n'a jugé que je valusse la peine d'être examiné d'un peu plus près; car j'avoue que je ne saurois obtenir de moi de me jeter à la tête des gens. Je puis, cependant, me rendre ce témoignage, qu'il n'est pas une vertu qui me soit plus chère que la douceur du caractère, et je ne veux, pour toute preuve, qu'en appeler au plaisir que marque M. de Sainte-Marie à se trouver auprès de moi. Assurément, quelque bon que puisse être son cœur, il ne seroit pas possible que dans un âge aussi tendre il eût pris du goût pour un maître dur et farouche, et il faut bien qu'il ait trouvé en moi quelque chose qui le dédommageât de cette gaieté qui me manque et qui est si fort au gré des enfants. Je n'appuierai pas davantage sur tout cela, et je gagnerai sans doute à laisser entièrement à votre bonté le soin de ma justification.

Un homme sans esprit et sans sentiment qui, sorti de la poussière d'un collège, se trouve tout d'un coup transplanté parmi le monde le plus poli, n'est propre ni à en sentir les charmes, ni à en inspirer le goût à un élève. Un autre homme fier et bourru, qui, s'imaginant être au-dessus de tout, croiroit s'avilir en se mêlant à des conversations ordinaires, y réussiroit encore moins. Pour bien juger du train du monde et de la vie humaine, pour en développer les ressorts, et pour y conduire un jeune homme avec succès, je ne crois pas cependant qu'il soit nécessaire d'avoir un génie extrêmement subtil : penser assez juste, avoir du bon sens et un peu de goût, n'être point singulier ni par la sottise ni par la fatuité, avec cela seul, un maître zélé doit parvenir à former un enfant, et à en faire un cavalier poli et un honnête homme, ce qui fait le double objet de l'éducation.

C'est à vous, Monsieur, et à Madame sa mère (1), à voir ce qui convient sur ce point, et à vous donner la peine de conduire quelquefois M. de Sainte-Marie avec vous, si vous jugez que cela lui soit plus avantageux. Il sera bien aussi que, quand on aura compagnie, on le retienne quelquefois dans la chambre (2), et qu'en l'interrogeant à propos (3) sur les matières de la conversation, on lui donne lieu de s'y mêler insensiblement. Mais il y a un point sur lequel je crains de ne pas me trouver tout à fait de votre sentiment. Quand M. de Sainte-Marie se trouve en compagnie sous vos yeux, il badine et s'égaie autour de vous et n'a des yeux que pour son papa : marque de tendresse bien flatteuse et bien aimable; mais s'il est contraint d'aborder une autre personne ou de lui parler, aussitôt il est décontenancé, il ne peut marcher ni dire un seul mot, ou bien il prend l'extrême et lâche quelque indiscrétion. Voilà qui est pardonnable à son âge, mais enfin on grandit et ce qui convenoit hier ne convient plus aujourd'hui, et j'ose dire qu'il n'apprendra jamais à se présenter, tant qu'il gardera ce défaut. La raison en est qu'il n'est point

(1) Voir la note précédente.

(2) Ancienne édition : quand on aura du monde, on le retienne dans sa chambre.

(3) Ancienne édition : quelquefois et à propos.

en compagnie quoiqu'il y ait du monde autour de lui : de peur d'être contraint de se gêner, il affecte de ne voir personne, et le papa lui sert d'objet pour se distraire de tous les autres. Cette hardiesse forcée, bien loin de détruire sa timidité, ne fera sûrement que l'enraciner davantage, tant qu'il n'osera point envisager une assemblée ni répondre à ceux qui lui adressent la parole. Pour prévenir cet inconvénient, je crois, Monsieur, qu'il seroit bien de le tenir quelquefois éloigné de vous, soit à table, soit ailleurs, et de le livrer (1) un peu aux étrangers pour l'accoutumer à se familiariser avec eux (2). Vous devez, Monsieur, me pardonner cet excès de précaution contre les progrès de la timidité ; j'ai plus de raisons qu'un autre de la prévenir dans mes élèves. La timidité est rarement le défaut des sots, cependant elle est revêtue de tous les ridicules de la sottise, et qui pis est, c'est que, de tous les défauts qu'on peut apporter dans la société, elle est le plus difficile à guérir et le seul qui n'est bon à rien.

A tout cela je voudrois, quand il en sera temps, joindre quelque lecture qui, sans lui gâter le cœur, lui fît assez connoître les hommes pour n'être pas tout à fait étranger parmi eux. Nous aurions grand besoin d'un ouvrage de ce genre, fait exprès pour la jeunesse. De tous ceux que nous avons actuellement, je n'en vois pas de plus convenables que Molière et La Bruyère (je ne parle point de l'abbé de Bellegarde parce que je ne l'ai pas lu). Ces deux auteurs ont cependant chacun leurs défauts. Presque tous les caractères de Molière sont trop chargés : cela diminue beaucoup de l'utilité que les enfants pourroient retirer de sa lecture, tant parce qu'ils ne verront jamais personne fait comme cela, que parce qu'accoutumés à ces couleurs vives et tranchantes, ils ne trouvent dans le monde que des caractères beaucoup moins marqués et dont leurs yeux ne savent plus distinguer les nuances. La Bruyère a quelquefois le même défaut, il est même beaucoup moins à la portée des enfants; à force de vouloir être fort et serré, il devient souvent obscur et guindé, et je vois presque autant de danger pour le goût à vouloir l'imiter, que de plaisir pour l'esprit à l'entendre.

Au reste, les défauts d'un auteur ne tournent jamais au préjudice de l'enfant qui le lit, quand il a affaire à un maître patient et judicieux ; il en prend, au contraire, occasion de lui former le goût, en lui faisant observer les endroits défectueux, non pas avec cet air suffisant et décisif qui caractérise les pédants, mais d'un ton circonspect, modeste et convenable au respect que nous devons aux grands hommes, jusque dans l'examen de leurs fautes : en un mot, du ton d'un homme qui cherche la vérité et qui se reconnoît sujet à l'erreur.

(1) Ancienne édition : de le livrer aux étrangers.

(2) Le passage suivant manque dans l'ancienne édition jusqu'à ces mots : « On a beau parler... etc. » On lit à la place, dans l'ancienne édition : « On concluroit très mal si, de tout ce que je viens de dire, on concluoit que, me voulant débarrasser de la peine d'enseigner, ou peut-être par mauvais goût, méprisant les sciences, je n'ai nul dessein d'y former M. votre fils, et qu'après lui avoir enseigné les éléments indispensables, je m'en tiendrai là sans me mettre en peine de le pousser dans les études convenables. Ce n'est pas ceux qui me connoissent qui raisonneroient ainsi ; on sait mon goût déclaré pour les sciences et je les ai assez cultivées pour avoir dû y faire des progrès, pour peu que j'eusse eu des dispositions... On a beau parler... etc. »

On ne lui apprendra donc point à dire d'un air de petit maître : « Cela est trop fleuri, cela est trop sec, cet auteur pense faux, celui-ci court après l'esprit, celui-là donne dans le néologisme; » mais on lui dira simplement qu'on croit qu'une telle chose eût été mieux comme cela, par telle et telle raison; qu'à vrai dire les plus grands hommes sont sujets à faire des fautes, mais que nous, qui nous mêlons d'en juger, nous estimerions bien heureux de les faire au même prix. Je passe à présent à ce qui regarde la culture de l'esprit, c'est-à-dire aux études proprement dites.

On a beau parler (1) au désavantage des études et tâcher d'en anéantir la nécessité (2), il sera toujours beau et utile de savoir; et quant au pédantisme, ce n'est pas l'étude même qui le donne, mais la mauvaise disposition du sujet (3) ou les mauvais plis qu'il a reçus. Les vrais savants sont polis (4), parce qu'ils savent ce qu'on se doit réciproquement, et ils sont modestes, parce que la connoissance de ce qui leur manque les empêche de tirer vanité de ce qu'ils ont; il n'y a que les petits génies et les demi-savants qui, croyant savoir tout (5), méprisent orgueilleusement mille choses qu'ils ne connoissent point. D'ailleurs, le goût des lettres est d'une grande ressource dans la vie, même pour un homme d'épée. Il est bien gracieux de n'avoir pas toujours besoin du concours des autres hommes pour se procurer des plaisirs; il se commet tant d'injustices dans le monde, on y est sujet à tant de disgrâces (6), qu'on a souvent occasion de s'estimer heureux de trouver des amis et des consolations (7) dans son cabinet, au défaut de ceux que le monde (8) nous refuse. Je compte pour rien le plaisir de briller et de s'attirer des éloges, parce qu'outre qu'il me paroit extrêmement frivole et léger, il vise de si près au pédantisme, que je souhaiterois fort de n'y pas rendre mes élèves trop sensibles.

Mais il ne suffit pas de convenir des avantages de l'étude : le grand point (9) est d'en faire naître le goût à M. votre fils, qui témoigne une aversion horrible pour tout ce qui sent l'application. Les progrès qu'il a faits jusqu'à présent, j'ose dire qu'il ne les a faits ni par obéissance ni par goût, mais uniquement par complaisance et par amitié pour moi; et vous n'ignorez pas, Monsieur, combien la complaisance des enfants est aisée à épuiser. Cependant la violence ne doit ici concourir en rien, j'en ai dit la raison ci-devant : mais pour que cela vienne naturellement, il faut remonter (10) à la source de cette antipathie. Cette source

(1) Voir la note précédente.

(2) Il y a de plus dans l'ancienne édition : « Et d'en grossir les mauvais effets. »

(3) Cette phrase manque dans l'ancienne édition.

(4) Les huit mots qui suivent manquent dans l'ancienne édition.

(5) Ancienne édition : croyant de savoir tout, méprisent orgueilleusement ce qu'ils ne connoissent point.

(6) Ancienne édition : revers.

(7) Ancienne édition : consolateurs.

(8) Ancienne édition : « nous ôte et nous refuse. » Ce qui suit manque dans l'ancienne édition, jusqu'à ces mots : « le grand point... » Il y a à la place : « Mais il s'agit de faire naître le goût à M. votre fils. »

(9) Voir la note précédente. La phrase depuis : « Les progrès... » jusqu'à : « Cependant la violence... » manque dans l'ancienne édition.

(10) Ancienne édition : remonter jusqu'à.

est un goût excessif de dissipation qu'il a pris en badinant avec ses frères et sa sœur, qui fait qu'il ne peut souffrir qu'on l'en distraie un instant, et qu'il prend en haine (1) tout ce qui produit cet effet; car, d'ailleurs, je me suis convaincu qu'il n'a nulle aversion (2) pour l'étude en elle-même et qu'il y a même des dispositions dont on peut se promettre beaucoup.

Pour remédier à cet inconvénient, il faudroit lui procurer d'autres amusements qui le détachassent des niaiseries auxquelles il s'occupe, et pour cela le tenir un peu séparé de ses frères et de sa sœur : c'est ce qui ne se peut guère faire dans (3) une chambre comme la mienne, trop petite pour les mouvements d'un enfant aussi vif, et où même il seroit dangereux d'altérer sa santé, si l'on vouloit le contraindre d'y rester enfermé. Il seroit peut-être plus important, Monsieur, que vous ne pensez, d'avoir une chambre raisonnable pour y faire son étude et son séjour ordinaire : je tâcherois de la lui rendre aimable par tout ce que je pourrois lui présenter de plus riant, et ce seroit déjà beaucoup de gagné, que de faire qu'il se plût dans l'endroit où il doit étudier. Alors pour le détacher insensiblement de tous ses badinages puérils (4), je me mettrois de moitié de tous ses amusements, et je lui en procurerois des plus propres à lui plaire et à exciter sa curiosité (5). Des découpures, un peu de dessin, la musique, les instruments, un prisme, un microscope, un verre ardent (6), un baromètre, un éolipyle, un syphon, une fontaine de Héron, un aimant et milles autres petites curiosités, me fourniroient des sujets continuels (7) de le divertir, de l'instruire, même sans qu'il s'en aperçût, et de l'attacher peu à peu à son appartement au point de s'y plaire plus que partout ailleurs. D'un autre côté, on auroit soin de l'envoyer près de moi (8) dès qu'il seroit levé, sans qu'aucun prétexte pût l'en dispenser; on ne permettroit point qu'il allât dandinant par la maison, ni qu'il se refugiât près de vous ni près de madame sa mère (9), aux heures de son travail, et, afin de lui faire regarder l'étude comme d'une importance que rien ne pourroit balancer, on éviteroit de prendre ce temps pour le peigner, le friser ou lui donner quelque autre soin nécessaire. Voici, par rapport à moi, comment je m'y prendrois pour l'amener insensiblement à l'étude, de son propre mouvement. Aux heures où je voudrois l'occuper, je lui retrancherois toute sorte d'amusement (10) et je lui proposerois le travail de cette heure-là : s'il ne s'y livroit pas de bonne grâce, je ne ferois pas même semblant de m'en apercevoir, et je le laisserois seul et sans amusement se morfondre, jusqu'à ce que l'ennui d'être absolument sans rien faire l'eût ramené de lui-même à ce que j'exigeois de lui; alors j'affecterois de répandre un enjouement et une gaieté sur son travail, qui lui fît sentir la différence qu'il y a, même pour le plaisir, de la

(1) Ancienne édition : aversion.
(2) Ancienne édition : haine.
(3) Ancienne édition : un appartement comme le mien, trop petit.
(4) Ancienne édition : de ces badinages.
(5) Ancienne édition : de petits jeux, des découpures.
(6) Les mots qui suivent jusqu'à : « et mille autres petites curiosités » manquent dans l'ancienne édition.
(7) Ce mot manque dans l'ancienne édition.
(8) Ancienne édition : de me l'envoyer.
(9) « ... ni près de madame sa mère, » manque dans l'ancienne édition.
(10) Ancienne édition : je lui retrancherois toute récréation.

fainéantise à une occupation honnête. Quand ce moyen ne réussiroit pas, je ne le maltraiterois point. Mais je lui retrancherois tous ses amusements pour ce jour-là, en disant froidement que je ne prétends point le faire étudier par force, mais que le divertissement n'étant légitime que quand il est le délassement du travail, ceux qui ne font rien ne sauroient être en droit de s'en prévaloir (1).

Au reste, je me garderois bien de lui dire cela d'un ton d'aigreur; au contraire, j'affecterois d'ailleurs d'en agir avec lui comme à l'ordinaire, lui témoignant même d'être fâché que l'équité ne me permît pas de le rendre à ses amusements journaliers : je crois que cette égalité de visage et de parole doit être une maxime inviolable auprès des enfants; quand on leur marque de la colère, ils croient volontiers qu'on les punit plus par humeur que par justice. Mon but, dans cette conduite, seroit de l'accoutumer à lier si bien ensemble les idées de l'étude et du plaisir d'un côté, et, de l'autre, celles de l'oisiveté et de l'ennui, qu'il parvînt enfin à les regarder comme naturellement inséparables : je suis persuadé que c'est là la voie la plus simple et la plus sûre d'inspirer le goût de l'étude aux enfants; car, quoi qu'on fasse, l'idée de contrainte et d'application que l'étude porte avec soi ne leur deviendra jamais agréable

(1) Ancienne édition : n'en ont aucun besoin. Puis on lit un passage qui manque ici :

« De plus, vous auriez la bonté de convenir avec moi d'un signe par lequel, sans apparence d'intelligence, je pourrois vous témoigner, de même qu'à madame sa mère, quand je serois mécontent de lui. Alors la froideur et l'indifférence qu'il trouveroit de toutes parts, sans cependant lui faire le moindre reproche, le surprendraient d'autant plus qu'il ne s'apercevroit point que je me fusse plaint de lui, et il se porteroit à croire que, comme la récompense naturelle du devoir est l'amitié et les caresses de ses supérieurs, de même la fainéantise et l'oisiveté portent avec elles un certain caractère méprisable qui se fait d'abord sentir et qui refroidit tout le monde à son égard.

« J'ai connu un père tendre qui ne s'en fiait pas tellement à un mercenaire sur l'instruction de ses enfants, qu'il ne voulût lui-même y avoir l'œil; ce bon père, pour ne rien négliger de tout ce qui pouvoit donner de l'émulation à ses enfants, avoit adopté les mêmes moyens que j'expose ici. Quand il revoyoit ses enfants, il jetoit, avant que de les aborder, un coup d'œil sur leur gouverneur; lorsque celui-ci touchoit de la main droite le premier bouton de son habit, c'étoit une marque qu'il étoit content, et le père caressoit son fils à son ordinaire; si le gouverneur touchoit le second, alors c'étoit marque d'une parfaite satisfaction, et le père ne donnoit pas de bornes à la tendresse de ses caresses et y ajoutoit d'ordinaire quelque cadeau, mais sans affectation. Quand le gouverneur ne faisoit aucun signe, cela vouloit dire qu'il étoit mal satisfait, et la froideur du père répondoit au mécontentement du maître; mais quand, de la main gauche, celui-ci touchoit sa première boutonnière, le père faisoit sortir son fils de sa présence, et alors le gouverneur lui expliquait les fautes de l'enfant. J'ai vu ce jeune seigneur acquérir en peu de temps de si grandes perfections, que je crois qu'on ne peut trop bien augurer d'une méthode qui a produit de si bons effets : ce n'est aussi qu'une harmonie et une correspondance parfaites entre un père et un précepteur qui peut assurer le succès d'une bonne éducation, et comme le meilleur père se donneroit vainement des mouvements pour bien élever son fils, si d'ailleurs il le laissoit entre les mains d'un précepteur nattentif, de même le plus intelligent et le plus zélé de tous les maîtres prendroit des peines inutiles, si le père, au lieu de le seconder, détruisoit son ouvrage par des démarches à contre-temps. »

que par l'accession de quelque idée étrangère et riante, qui puisse se présenter toujours en même temps.

Pour que M. votre fils prenne ses études à cœur, je crois, Monsieur, que vous devez témoigner y prendre vous-même beaucoup de part : pour cela, vous aurez la bonté de l'interroger quelquefois sur ses progrès, mais dans les temps seulement, et sur les matières où il aura le mieux fait, afin de n'avoir que du contentement et de la satisfaction à lui marquer (1), et de lui donner par là encore plus d'émulation. Quelquefois aussi, mais plus rarement, votre examen roulera sur les matières où il se sera négligé; alors vous vous informeriez de sa santé et des causes de son relâchement, avec des marques d'inquiétude (2) qui ne manqueroient pas de lui en communiquer à lui-même.

Quant à l'ordre même de ses études, il sera très simple pendant les deux ou trois premières années. Les éléments du latin, de l'histoire et de la géographie partageront son temps. A l'égard du latin, je n'ai point dessein de l'exercer par une étude trop méthodique, et moins encore par la composition des thèmes. Les thèmes, suivant M. Rollin, sont la croix des enfants, et dans l'intention où je suis de lui rendre ses études aimables, je me garderai bien de le faire passer par cette croix, et de lui mettre dans la tête les mauvais gallicismes de mon latin, au lieu de celui de Cicéron, de César, et de Tite-Live. D'ailleurs, un jeune homme, s'il est (3) destiné à l'épée, étudie le latin pour l'entendre et non pour l'écrire (4) : qu'il traduise donc les anciens auteurs et qu'il prenne dans leur lecture le goût de la belle littérature et de la bonne latinité (5), c'est tout ce que j'exigerai de lui à cet égard.

Je (6) sais que, dans la nécessité où l'on est d'apprendre le français méthodiquement et autrement que par l'usage, du moins quand on veut savoir écrire, bien des gens aiment mieux faire commencer les enfants par la grammaire françoise, suivant l'ordre le plus naturel; je ne serois pas, cependant, tout à fait de cet avis, parce qu'il me semble que c'est leur imposer un double travail; car après la grammaire françoise, il faut toujours revenir à la latine, c'est-à-dire au rudiment, au lieu qu'en commençant par celle-ci, ils apprennent à la fois les éléments de l'une et de l'autre; ce qui de plus a l'avantage de fixer mieux leur esprit que la grammaire françoise dont ils ne sentent pas d'abord trop bien l'utilité. Après donc ces premiers éléments, je mettrois le petit abrégé de Restaut

(1) Ancienne édition : « non pas cependant par de trop grands éloges propres à lui inspirer de l'orgueil et à le faire trop compter sur lui-même. Quelquefois aussi... etc. »

(2) Ancienne édition : ... d'inquiétude qui lui en communiqueraient à lui-même. Quand vous, Monsieur ou madame sa mère, aurez quelque cadeau à lui faire, vous aurez la bonté de choisir les temps où il y aura le plus lieu d'être content de lui ou du moins de m'en avertir à l'avance, afin que j'évite dans ce temps-là de l'exposer à me donner sujet de m'en plaindre, car à cet âge-là les moindres irrégularités portent coup quant à l'ordre.

(3) Ancienne édition : surtout s'il est.

(4) L'ancienne édition ajoute : « chose dont il ne lui arrivera pas d'avoir besoin une fois dans sa vie : qu'il traduise... etc. »

(5) Ancienne édition : de la bonne latinité et de la belle littérature.

(6) Ce qui suit manque dans l'ancienne édition, jusqu'à ces mots : « Pour l'histoire... etc. »

entre les mains de M. de Sainte-Marie et je tâcherois de l'amener insensiblement à bien faire la différenee du génie et de la construction des deux langues, jusqu'à ce que le temps vînt de lui fairè lire ce que Vaugelas, Desmarais et le P. Bouhours, ont écrit sur la grammaire et la langue françoise.

Pour l'histoire (1) et la géographie, il faudra seulement lui en donner d'abord une teinture aisée, d'où je bannirai tout ce qui sent trop la sécheresse et l'étude, réservant pour un âge plus avancé les difficultés de la chronologie et de la sphère. Au reste, m'écartant un peu du plan ordinaire des études, je m'attacherai beaucoup plus à l'histoire moderne qu'à l'ancienne, parce que je la crois beaucoup plus convenable à un officier, et que, d'ailleurs, je suis convaincu, sur l'histoire moderne en général, de ce que dit M. l'abbé de M. (2) de celle de France en particulier, qu'elle n'abonde pas moins en grands traits que l'histoire ancienne, et qu'il n'a manqué que de meilleurs historiens, pour les mettre dans un aussi beau jour. Je suis d'avis de supprimer à M. de Sainte-Marie toutes ces espèces d'études, où sans aucun usage solide on fait languir la jeunesse pendant un nombre d'années. La rhétorique, la logique, la philosophie scholastique, sont à mon sens toutes choses très superflues pour lui (3). Seulement, quand il en sera temps je lui ferai lire la *Logique* de Port-Royal, et (4) l'*Art de parler* du P. Lami, mais sans l'amuser, d'un côté, au long (5) détail des tropes et des figures, ni, de l'autre (6), aux règles des syllogismes ou aux vaines subtilités de la dialectique : il suffit (7) de l'exercer à la précision et à la pureté dans le style, à l'ordre et à la méthode dans ses raisonnements, et à se faire un esprit de justesse, qui lui serve à démêler (8) le faux et les sophismes de la vérité.

Au (9) lieu donc d'un cours de rhétorique en forme, quand M. de Sainte-Marie sera en état d'expliquer des morceaux de Cicéron et de Virgile, je lui mettrai entre les mains le Quintilien abrégé de M. Rollin et la *Manière de bien penser* du P. Bouhours. Je commencerai alors à lui faire traduire des morceaux de Tite-Live, de Salluste, peu de Tacite mais beaucoup de César, s'il m'est permis du moins de donner quelque chose à mon goût particulier, car j'admire autant la noble simplicité, la pureté du style et la clarté de César, que j'ai d'aversion pour Tacite dont on ne perce l'obscurité qu'avec des peines qui sont souvent à pure perte pour les lecteurs. Je ne puis souffrir ce raffinement outré, ni cette manière pointilleuse de chercher à tout des motifs subtils et mystérieux, et souvent aussi peu solides que celui d'un Arruntius qui se tue par politique. Au

(1) Voir la note précédente.

(2) Ces initiales manquent dans l'ancienne édition.

(3) L'ancienne édition ajoute : « et que, d'ailleurs, je serois peu propre à lu enseigner. »

(4) Ancienne édition : et tout au plus l'*Art de parler*.

(5) Ce mot manque dans l'ancienne édition.

(6) Les mots « aux règles des syllogismes ou » manquent dans l'ancienne édition.

(7) Ancienne édition : j'ai dessein seulement.

(8) Ancienne édition : démêler le faux orné de la vérité simple, toutes les fois que l'occasion s'en présentera.

(9) Ce qui suit manque dans l'ancienne édition, jusqu'à ces mots : « L'histoire naturelle... »

contraire, César me paroît admirable par son air de simplicité et d'indifférence et par sa facilité même : cette candeur et cette vérité avec laquelle le plus grand homme de la terre parle de lui-même est une leçon bien forte pour les jeunes gens qui auroient du penchant à la vanité. Peut-être seroit-il à souhaiter pour la gloire de César qu'il eût fait des fautes, sa naïveté à nous les raconter l'auroit rendu encore plus grand à nos yeux.

L'histoire naturelle (1) peut passer aujourd'hui, par la manière dont elle est traitée, pour la plus intéressante de toutes les sciences que les hommes cultivent, et celle qui nous ramène le plus naturellement, de l'admiration des ouvrages, à l'amour de l'ouvrier. Je ne négligerai pas de le rendre curieux sur les matières qui y ont rapport, et je me propose de l'y introduire dans deux ou trois ans, par la lecture du spectacle de la nature, que peut-être je ferai suivre de celle de Nieuwentiz (2). En général, dans cette science-là, il vaut mieux voir, et raisonner sur ce qu'on voit, que de lire; j'ôterai donc la physique du rang de nos études réglées, pour en faire un sujet de récréation et de promenades : par là nous gagnerons du temps pour nos études, et nos amusements en seront plus raisonnables sans avoir moins d'agrément. Il y a des systèmes de physique c'est-à-dire des hypothèses, suivant lesquelles, supposant que le monde est arrangé, on part de là pour rendre raison de tous les phénomènes; je lui expliquerai les deux principaux qui sont à la mode aujourd'hui, plutôt pour les lui faire connoître, que pour les lui faire adopter. Je n'ai jamais pu concevoir comment un philosophe pouvoit imaginer sérieusement un système de physique : les cartésiens me paroissent ridicules de vouloir rendre raison de tous les effets naturels par leurs suppositions, et les newtoniens encore plus ridicules de donner leurs suppositions pour des faits. Contentons-nous de savoir ce qui est, sans vouloir rechercher comment les choses sont, puisque cette connoissance n'est pas à notre portée.

On ne va pas loin en physique sans un peu de mathématiques (3); je lui en ferai faire une année, ce qui servira de plus à lui apprendre à raisonner conséquemment et à s'appliquer avec un peu d'attention, exercice dont il aura grand besoin. Cela lui sera encore avantageux pour l'état auquel vous le destinez. C'est alors qu'il faudra lui faire relire César, non plus comme un écolier, mais comme un homme de guerre. Nous y ajouterons la lecture de Polybe avec les remarques du chevalier Follard, ouvrage auquel j'ai ouï dire à gens du métier, qu'on ne rendoit pas justice.

Enfin, s'il arrive que mon élève reste entre mes mains assez de temps pour cela, je hasarderai de lui donner une connoissance un peu plus raisonnée de la morale (4) et du droit naturel par la lecture de Puffendorf et de Grotius, parce qu'il est digne d'un honnête homme et d'un homme

(1) Voir la note précédente.

(2) Ce qui suit manque dans l'ancienne édition jusqu'à ces mots : « On ne va pas loin en physique... »

(3) Voir la note précédente. Après mathématiques, le paragraphe de l'ancienne édition se termine ainsi : « Cela le mettra aussi à portée de se faire mieux considérer parmi les officiers dont une teinture de mathématiques et de fortifications fait une partie du métier. »

(4) Ancienne édition : Enfin s'il arrive que mon élève reste assez longtemps entre mes mains, je hasarderai de lui donner quelque connoissance de la morale.

d'esprit (1) de connoître les principes du bien et du mal, et les fondements sur lesquels la société dont il fait partie est établie.

En faisant succéder ainsi les sciences les unes aux autres, je ne perdrai point l'histoire de vue, comme la partie principale de ses études et celle dont les branches s'étendent le plus loin sur les autres sciences. Je le ramènerai, au bout de quelques années, à ses premiers principes, avec plus de méthode et de détail. C'est alors que je tâcherai de lui en faire tirer tout le profit qu'on peut espérer de cette étude (2), et de lui faire distinguer le génie et les mœurs des différentes nations, leurs vices et leurs vertus, les causes de leur progrès et de leur décadence, les grands hommes qu'elles ont produits et les caractères des différents historiens. Je ne prétends point, par tout ce détail, me donner un air d'érudition. J'avoue de bonne foi que, quoique peu d'hommes de mon âge aient autant lu que moi, il en est peu dont la mémoire soit moins ornée, parce que je n'ai jamais eu d'occasion de l'exercer dans la conversation. Cependant, de toutes mes lectures, il m'est resté des idées générales assez nettes, pour contribuer peut-être à former le goût d'un jeune homme, d'autant plus que la méthode m'en paroît simple : elle ne consiste, je crois, qu'à savoir suspendre le plaisir de la lecture pour réfléchir sur l'art de l'auteur, sur la solidité de ses pensées, et sur le choix, l'énergie et l'éloquence de ses expressions. Les comparaisons qu'on fait ensuite de ces différents résultats déterminent les jugements qu'on porte sur les auteurs, et ces jugements comparés sont, pour l'ordinaire, assez justes, quand on ne s'est pas trop pressé de les faire.

Je me propose (3) aussi de lui faire une récréation amusante de ce qu'on appelle proprement belles-lettres (4), comme la connoissance des livres et des auteurs, de la poésie, du style, du théâtre, des journaux, et en un mot de tout ce qui peut contribuer à lui former le goût et à lui montrer l'étude sous une face riante (5). Je n'ai rien dit des exercices académiques, parce que ce n'est guère l'article qn'on s'avise de négliger. Ils sont avantageux par plusieurs raisons. Premièrement, parce qu'il faut absolument les savoir. En second lieu, parce qu'ils donnent au corps une agitation qui convient aux jeunes gens et qui contribue à leur santé. Troisièmement, parce qu'ils servent de relâche et de récréation aux travaux de l'esprit, et enfin parce qu'ils distraient les enfants des petits

(1) Ancienne édition : homme raisonnable.

(2) La suite manque dans l'ancienne édition jusqu'à ces mots : « Je me propose... »

(3) Voir la note précédente.

(4) Ancienne édition : comme la critique, la poésie, le style, l'éloquence, le théâtre. « Les journaux » manquent dans l'ancienne édition.

(5) Ce qui suit manque dans l'ancienne édition, qui se termine ainsi : « Je ne m'arrêterai pas davantage sur cet article, parce que, après avoir donné une légère idée de la route que je m'étais à peu près proposé de suivre dans les études de mon élève, j'espère que M. votre frère voudra vous tenir la promesse qu'il vous a faite de nous dresser un projet qui puisse me servir de guide dans un chemin aussi nouveau pour moi.

« Je le supplie d'avance d'être assuré que je m'y tiendrai attaché avec une exactitude et un soin qui le convaincra du profond respect que j'ai pour ce qui vient de sa part, et j'ose vous répondre qu'il ne tiendra pas à mon zèle et à mon attachement que MM. ses neveux ne deviennent des hommes parfaits. »

jeux et des autres niaiseries qui ne font que leur rétrécir l'esprit et qui, tout au moins, l'occupent à pure perte.

Après avoir donné une légère idée de la route que je m'étois proposé de suivre dans les études de mon élève, j'espère que M. votre frère voudra bien nous tenir sa promesse et dresser un projet qui puisse me servir de guide dans un chemin aussi nouveau pour moi. Je le prie d'être assuré que je m'y conformerai avec une exactitude qui le convaincra de mon respect et de mon attention pour tout ce qui vient de sa part. Je me flatte qu'avec de si bons secours et les belles dispositions de M. de Sainte-Marie, j'aurai la joie de le voir devenir un honnête homme, un cavalier poli, un brave officier et un bon citoyen; le comble de mon bonheur sera d'y avoir contribué.

CORRESPONDANCE

Montpellier, le 17 août 1885.

Monsieur le rédacteur en chef,

Dans le rapport que vous venez de publier de la délibération de la Faculté des lettres de Montpellier sur la réforme du baccalauréat, il est dit que les conclusions ont été adoptées *à l'unanimité*. Cette expression pourrait donner lieu à un malentendu. Mon nom étant un des premiers qui figurent dans le rapport, je ne puis me dispenser de prévenir ce malentendu chez ceux de mes amis qui le liront, et je vous serai très obligé si vous voulez bien permettre que je le fasse dans la *Revue* même.

Le baccalauréat, tel qu'il est aujourd'hui organisé, me paraît avoir toute sorte d'inconvénients, et il m'est impossible d'en souhaiter le maintien. Il est préjudiciable aux Facultés, auxquelles il enlève deux mois d'enseignement par an, pour une besogne qui n'est pas la leur. Il est nuisible aux lycées, où les études sont trop souvent viciées par la perspective de cet examen à programme fixe, et qui cependant ne peuvent soutenir, en face d'un tel examen, la concurrence d'établissements toujours prêts à sacrifier tout au succès apparent. Enfin, c'est une institution funeste pour les familles, qui laisse arriver les jeunes gens à 17 ou 18 ans, pour les soumettre alors à une épreuve éminemment aléatoire, comme le démontre la moyenne des ajournements.

Le remède est tout trouvé. Les professeurs du lycée de Belfort, M. Beaussire et d'autres l'ont préconisé beaucoup mieux que je ne saurais le faire. Contrôle des promotions, à chaque classe, fondé sur des examens de passage, mais surtout sur les notes et les places obtenues dans le courant de l'année ; examen final devant tous les professeurs des classes de rhétorique et de philosophie, en présence d'un délégué de l'autorité supérieure. Il est difficile d'admettre qu'une quarantaine de professeurs de lycée (de la huitième à la philosophie) et un représentant du gouvernement seront plus exposés aux sollicitations des familles, que trois professeurs de Faculté. Quant aux établissements libres, ou bien ils obtiendront les mêmes droits que les lycées, en acceptant les conditions que l'État y attachera, ou bien ils péricliteront après une expérience de quelques années. Quel est le père, en effet, qui ne voudra faire suivre à son fils un chemin hérissé de certaines difficultés, mais sûr, plutôt qu'une route aisée et large au début, mais qui se termine en casse-cou ?

J'ai exprimé ces idées, en peu de mots, devant la Faculté. Mais voyant que la grande majorité était favorable à une simple modification du *statu quo*, je n'ai pas jugé qu'il convînt de prolonger indéfiniment la discussion, ni même de demander l'inscription de mon vote au procès-verbal. Quant aux modifications réclamées, je les ai approuvées pour le cas où, selon le vœu de la majorité, le baccalauréat actuel serait maintenu. Ce sont ces dernières conclusions seulement que le rapport désigne comme ayant été adoptées *à l'unanimité*.

Veuillez agréer, Monsieur le Rédacteur en chef, l'assurance de mes sentiments les plus distingués.

MAX BONNET,
Professeur suppléant.

NOUVELLES ET INFORMATIONS

AUTONOMIE DES FACULTÉS

M. Goblet, ministre de l'instruction publique, a adressé le rapport suivant au Président de la République :

Paris, le 25 juillet 1885.

Monsieur le Président,

J'ai l'honneur de soumettre à votre signature deux décrets réglant : l'un, les constitutions d'acceptation et d'emploi des dons et legs faits aux Facultés et écoles d'enseignement supérieur de l'État; l'autre, l'administration et la gestion financière des biens propres de ces établissements.

Depuis que les pouvoirs publics ont reconnu la nécessité de développer l'enseignement supérieur, et de le pourvoir d'un personnel et d'un matériel en rapport avec son rôle et ses fonctions, toutes les mesures prises par mes prédécesseurs, touchant les Facultés, ont été dirigées par cette pensée, qu'il fallait tendre à faire de chaque Faculté et de chaque groupe de Facultés des corps vivant autant que possible de leur vie propre, soucieux de faire eux-mêmes leurs affaires sous le contrôle de l'État, animés de l'esprit d'initiative et de progrès, pénétrés à un haut degré du sentiment de leur responsabilité et de leurs devoirs envers le pays. D'après une récente enquête, où toutes les Facultés ont été entendues, un des moyens les plus propres à donner un aliment à cette vie personnelle, que les règlements, d'un caractère nécessairement général, ne sauraient à eux seuls provoquer et soutenir, est d'assurer aux Facultés des biens qui soient pour elles à la fois une garantie de stabilité et de liberté et un principe de développement et de diversité.

Déjà en 1834, dans un mémorable rapport sur le régime financier de l'Université, M. Guizot écrivait :

« Il importe à la prospérité comme à la bonne direction de l'instruction publique, que les hommes qui s'y vouent soient investis, dans leur modeste situation, d'un haut degré de dignité, de consistance, et animés d'un esprit commun et permanent, double but qui ne serait point atteint s'ils n'étaient pas gouvernés par quelques-uns de ces principes, et unis entre eux par quelques-uns de ces liens qui fortifient et grandissent les individus, en les arrachant à l'égoïsme ou à la faiblesse de l'isolement. A cette condition seule, les établissements d'instruction publique peuvent répondre à ce que leur demande la société.

« On a trop souvent méconnu les différences profondes qui séparent les services dans lesquels il s'agit uniquement de faits matériels, comme la perception des impôts, et les services qui s'appliquent à des faits moraux, comme la propagation des saines études et l'éducation de la

jeunesse. Pour les services matériels, la puissance du mécanisme est suffisante; pourvu que chaque rouage exécute sa fonction, la machine marche et le but est atteint. Tout peut se faire avec la simple hiérarchie de l'administration, sans que le corps administratif lui-même ait ce caractère de permanence et de vitalité propres qui n'appartient qu'aux fondations. Il n'en est pas de même des services moraux; comme ils sont d'une autre nature, ils ne s'accomplissent aussi qu'à d'autres conditions; il leur faut quelque chose de plus fixe, de plus libre, et, pour ainsi dire, une organisation vivante qui, dans certaines limites, se développe, agisse, subsiste par elle-même, et ne puisse pas être détruite ou modifiée selon les idées d'un jour ou par un simple acte d'administration.

« Cette constitution et ce caractère particuliers que réclame l'intérêt social pour les services de ce genre, la propriété seule peut les donner. Ce principe est d'une telle vérité que là même où les faits moraux se mêlent et se confondent, comme dans les hospices, par exemple, c'est toujours au moyen de fondations et d'établissements propriétaires que, dans tous les temps et chez tous les peuples, on a cherché à accomplir une œuvre pour laquelle le mécanisme de l'administration ne semblait pas offrir assez de ressources et de garanties. »

Comment donner satisfaction au vœu des Facultés et aux besoins d'ordre supérieur dont il est l'expression? On ne saurait songer à reconstituer, au profit de chaque Faculté et de chaque groupe de Facultés, un régime analogue à celui dont l'Université a joui de 1808 à 1835 et à rétablir à leur profit ces spécialités financières que, depuis un demi-siècle, l'effort continu des législateurs tend à faire disparaître de nos finances publiques. Depuis 1836, les dépenses et les recettes de l'enseignement supérieur sont comprises dans le budget de l'État. La loi du 7 août 1850 a fait rentrer dans le domaine les propriétés de l'Université et rayé du grand-livre son apanage et ses rentes. Mais cette loi a respecté la personnalité civile des Facultés, en décidant, en son article 15, que « les établissements d'instruction publique continueraient de pouvoir posséder et acquérir, sous les conditions déterminées par les lois ».

La loi du 11 floréal an X avait conféré la capacité de recevoir, de posséder et d'acquérir à tous les établissements d'instruction publique.

Le décret du 17 mars 1808, en créant l'Université, lui avait donné, en tant que corps collectif, une personnalité propre, mais sans porter atteinte à la personnalité distincte de chaque établissement universitaire. Tant qu'a été en vigueur le décret de 1808, la jurisprudence du Conseil d'État n'a pas varié : les dons ou legs faits à l'Université ou à l'instruction publique, sans désignation d'un établissement particulier, étaient acceptés par le grand maître ou par le conseil royal de l'instruction publique; mais les libéralités faites à une Faculté ou à une école d'enseignement supérieur déterminée, étaient aceptées par le doyen ou directeur, au nom de la Faculté ou école.

Après la loi du 7 août 1850, la jurisprudence du Conseil d'État a encore été conforme, du moins jusqu'en 1875, aux principes énoncés par cette loi. L'Université n'existant plus, c'est au ministre de l'instruction publique, agissant au nom de l'État qu'était donnée l'autorisation d'accepter les libéralités faites à l'instruction publique en général, mais c'est aux doyens des Facultés qu'elle était donnée dans tous les cas où il s'agissait d'une libéralité faite à une Faculté déterminée.

Ce droit est de nature à être, pour les établissements d'enseignement supérieur, une première source de propriété, car, si l'on donne rarement à l'État, on donne plus volontiers à un établissement que l'on connaît, que l'on aime, envers lequel on peut avoir une dette de reconnaissance ; seulement, comme il est peu connu, il m'a paru nécessaire de l'affirmer de nouveau d'une manière générale. C'est l'objet du premier décret que j'ai l'honneur de vous soumettre, le Conseil d'État entendu.

Un second décret, dont j'ai arrêté les termes de concert avec mon collègue M. le ministre des finances, a d'abord pour objet de régler l'administration et la gestion des biens qui reviendront aux Facultés par les libéralités entre vifs ou par testament. Cette administration est donnée, comme il convenait, aux Facultés elles-mêmes, sous l'autorité du ministre de l'instruction publique. Quant à la gestion, il n'a pas paru nécessaire d'y pourvoir par la création d'un nouveau rouage administratif, et nous avons cru possible de l'assurer d'une façon fort simple à l'aide d'un mécanisme depuis longtemps en usage dans la comptabilité publique, en inscrivant le produit des dons et legs au titre des fonds de concours pour dépenses d'intérêt public.

En même temps, mon administration a pensé qu'il était possible, et qu'il serait avantageux d'ouvrir aux Facultés, au moyen du même mécanisme financier, d'autres sources de biens.

Puisque les Facultés sont personnes morales, elles peuvent recevoir, en outre des dons et legs, des subventions des villes, des départements, des associations et des particuliers.

Lorsque l'on songe au mouvement d'opinion qui s'est manifesté depuis dix ans sur tous les points du territoire de la République, en faveur des hautes études, au large concours que l'État a reçu des villes, grandes et petites, pour la reconstruction des établissements d'enseignement supérieur, aux lourdes charges que plusieurs d'entre elles ont voulu s'imposer pour entretenir des Facultés de médecine et des Facultés de droit, il n'est pas téméraire d'espérer qu'elles voudront aussi, quand le moyen leur en sera donné, contribuer à la prospérité d'établissements qui portent leur nom, dont elles comprennent la valeur et les services, aux progrès desquels elles se sentent chaque jour plus intéressées, et qu'elles rivaliseront pour retenir les meilleurs maîtres, favoriser le développement des parties de la science dont elles peuvent le plus profiter, compléter les enseignements de l'État par des enseignements d'un caractère plus particulier, en un mot, pour s'attacher plus étroitement leurs Facultés par des liens qui ne puissent être rompus que par elles-mêmes.

L'enseignement supérieur est une fonction de l'État, et l'État ne faillira pas à la remplir. Mais, au point de développement où sont parvenues aujourd'hui les Facultés, ce serait une faute que de ne pas permettre aux bonnes volontés locales et privées de concourir avec lui au développement d'institutions à la prospérité desquelles est liée, dans une large mesure, la grandeur morale et intellectuelle de la France.

Ce concours de l'État, des communes, des départements et des particuliers ne peut avoir que d'heureux résultats. On a reproché, non sans raison, à nos Facultés de se ressembler trop les unes les autres. Il n'en pouvait guère être autrement avec notre conception d'un État centra-

lisé, procédant partout par les mêmes voies, et avec les obligations que nous impose l'uniformité des grades délivrés par l'État.

Cependant, cette unité d'organisation n'est pas incompatible avec une certaine diversité. Il n'est pas impossible que chaque groupe de Facultés ait une physionomie propre et que, avec des organes semblables, répondant à des fonctions communes, elles aient chacune des organes spéciaux, adaptés aux ressources et aux besoins de chaque ville et de chaque région. L'État devait aller d'abord au plus pressé et pourvoir également toutes les Facultés des enseignements indispensables. Cette première partie de sa tâche est bientôt terminée, et déjà il se préoccupe de la seconde.

Pour le mener à bonne fin, il peut faire fond sur le dévouement éclairé des villes et des départements, et sur la libéralité privée.

Cet espoir paraît d'autant plus justifié, qu'en donnant aux Facultés, les villes, les départements et les particuliers sauront qu'ils donnent à des personnes morales, administrant elles-mêmes ce qu'elles auront reçu, soustraites par là aux vicissitudes de la politique, faisant œuvre libre et durable, et trouvant dans leurs biens plus de sécurité, plus de dignité, plus d'indépendance, et, par suite, un principe plus fécond d'initiative et de progrès.

Les conclusions de ce rapport ont été adoptées par décrets du Président de la République, en date du 25 juillet.

Le Président de la République française,

Sur le rapport du Ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes, vu l'article 43 de la loi du 11 floréal an X; vu l'article 137 du décret organique du 17 mars 1808; vu le décret du 15 novembre 1811; vu les articles 14 et 15 de la loi du 7 août 1859; vu l'article 910 du Code civil;

Le Conseil d'État entendu,

Décrète :

Article premier. — L'acceptation des libéralités faites par actes entre vifs ou testamentaires au profit des Facultés et écoles d'enseignement supérieur de l'État, est autorisée par décret du Président de la République, rendu en Conseil d'État, sur la proposition du Ministre de l'Instruction publique, après avis du Conseil des professeurs titulaires de la Faculté ou école et du Recteur de l'Académie.

Il sera procédé, pour l'instruction relative auxdites libéralités, conformément aux dispositions de l'article 3 de l'ordonnance du 14 janvier 1831.

Art. 2. — L'acceptation des dons ou legs est faite par les doyens ou directeurs.

Art. 3. — Lorsque les dons ou legs ont été faits sans affectation déterminée, l'emploi en est réglé par le décret d'autorisation.

Art. 4. — Le Ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes est chargé de l'exécution du présent décret, qui sera publié au *Journal officiel* et au *Bulletin des lois*.

Le Président de la République française,

Vu le décret en date de ce jour, portant règlement d'administration publique pour l'acceptation et l'emploi des dons et legs faits en faveur des Facultés et écoles d'enseignement supérieur;

Vu l'article 13 de la loi de finances du 6 juin 1843 et l'article 52 du décret du 31 mai 1862, relatifs aux fonds versés par les départements, les communes ou les particuliers pour concourir à des dépenses d'intérêt public,

Sur la proposition du Ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes et du Ministre des Finances,

DÉCRÈTE :

ARTICLE PREMIER. — Les revenus et produits des dons et legs faits en faveur des Facultés et écoles d'enseignement supérieur, ainsi que les subventions allouées par les départements, les communes ou les particuliers et applicables au personnel, au matériel et aux bourses desdites Facultés et écoles, sont portés en recette au compte des « Fonds de concours pour dépenses d'intérêt public », pour être employés dans l'intérêt exclusif de l'établissement en faveur duquel les libéralités ont été faites.

ART. 2. — Les biens et ressources propres des Facultés et écoles d'enseignement supérieur sont administrés, sous l'autorité du ministre de l'instruction publique, par l'établissement qui en est propriétaire.

A cet effet, le doyen ou directeur représente la Faculté ou école pour tous les actes relatifs à cette administration, notamment pour l'acceptation des dons et legs et la signature des baux.

Le budget des dépenses imputables sur les ressources de fonds de concours est préparé, chaque année, par le doyen ou directeur, délibéré par la Faculté ou école, et arrêté par le ministre de l'instruction publique. Ce budget peut être modifié à raison de nouvelles ressources survenues dans le cours de l'exercice, et les fonds qui restent disponibles, en fin d'exercice, sont portés à l'exercice suivant.

Le doyen ou directeur est chargé des fonctions d'ordonnateur secondaire du ministre de l'instruction publique pour les dépenses imputables sur les ressources de fonds de concours. En cette qualité, il engage les dépenses conformément aux délibérations de la Faculté ou école, et il signe les mandats de payement en vertu des ordonnances de délégation du ministre.

Art. 3. — Des chaires nouvelles peuvent être créées par décret, sur les ressources énumérées à l'article 1er, après avis de la section permanente du Conseil supérieur de l'instruction publique. Les titulaires en sont nommés suivant les formes prescrites par les lois et règlements.

Les cours complémentaires et conférences rétribués sur lesdites ressources sont autorisés par le ministre de l'instruction publique, après avis de la Faculté ou école.

Les bourses d'études entretenues dans les établissements d'enseignement supérieur par les départements, communes ou particuliers, sont attribuées par la Faculté ou école. Les étudiants qui les ont obtenues jouissent des mêmes privilèges que les boursiers de l'État.

ART. 4. — Dans le cas où des subventions sont applicables à des services communs à diverses Facultés ou écoles d'un même ressort académique, la répartition en est faite entre les budgets particuliers de chacune des Facultés et écoles intéressées, après délibération d'un conseil chargé des intérêts communs des divers établissements d'enseignement supérieur du ressort.

A cet effet, il est institué dans chaque ressort académique un conseil

général des Facultés composé : du recteur, président, des doyens et directeurs, et de deux délégués de chaque établissement, élus par leurs collègues.

Art. 5. — Les fonds provenant de dons et legs en numéraire sont versés à la caisse des dépôts et consignations et les intérêts de ces fonds sont payés par cette caisse au trésorier général du département, siège de la Faculté ou école, lequel en fait recette au compte susmentionné des fonds de concours.

Les titres de rentes et autres valeurs sont déposés à la caisse des dépôts et consignations, qui en perçoit les arrérages et en fait le reversement au trésorier général au titre des fonds de concours.

Les subventions et les dons et legs en numéraire susceptibles d'être employés dans le cours de l'exercice sont versés directement au trésorier général, qui en fait recette au même titre.

Les loyers et revenus des propriétés immobilières sont recouvrés par le trésorier général et portés en recette au compte des fonds de concours, en vertu de titres de perception émis par le doyen de la Faculté ou le directeur de l'école.

Art. 6. — Les acquisitions ou aliénations de rentes ou immeubles doivent, lorsqu'elles dépassent une valeur de 5,000 francs, être autorisées par un décret rendu sur la proposition du ministre de l'instruction publique. Ces opérations sont inscrites, en recette et en dépense, selon le cas, dans le budget sur fonds de concours de la Faculté ou école.

Art. 7. — Chaque année, avant le 1er mai, le doyen ou directeur établit, pour la Faculté ou école, un compte administratif présentant la situation des ressources réalisées et des dépenses effectuées au titre des fonds de concours.

Ce compte, dont l'exactitude est certifiée par le trésorier général, est délibéré par la Faculté ou école, et approuvé par le ministre de l'instruction publique. Il est publié au *Journal officiel*.

Art. 8. — Le Ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des cultes et le ministre des finances sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret, qui sera inséré au *Journal officiel* et au *Bulletin des lois*.

DISCOURS DE M. GOBLET A AMIENS ET AU HAVRE

Le mercredi 5 août a eu lieu, à Amiens, la distribution des prix du lycée.

M. le ministre, qui présidait cette cérémonie, a prononcé un discours dont nous extrayons la partie principale :

« ..... Je ne puis, mes amis, prendre la parole dans cette solennité sans vous entretenir au moins en quelques mots de vos études. C'est un sujet que je commence à mieux connaître, ayant eu depuis quelques mois à l'étudier de plus près, car on étudie à tout âge et dans toutes les situations. C'est un avertissement que vous me permettrez de vous donner en passant; je vous engage bien à ne pas l'oublier.

« Ce qui est ressorti pour moi de ce que j'ai vu et appris dans

ces derniers temps, c'est que la partie de l'enseignement qui vous intéresse, l'enseignement secondaire, est précisément celle sur laquelle doit se porter particulièrement aujourd'hui l'attention des pouvoirs publics.

« Lorsque, après 1870, nous avons constaté l'état d'insuffisance et presque d'abandon où l'on avait laissé dans ce pays l'instruction publique à tous les degrés, nous avons commencé par le plus pressé : nous avons couru d'abord à l'instruction primaire.

« Tous les citoyens étant désormais appelés sincèrement, en réalité, et non plus d'une façon plus ou moins fictive, comme sous le régime précédent, à exercer des droits égaux, nous avons considéré que notre premier devoir était de donner à tous les enfants une instruction élémentaire sérieuse, suffisante, et qui leur permît, si leurs facultés les y conviaient, de pousser plus loin leurs études et d'acquérir plus de savoir. Nous avons rendu l'instruction primaire obligatoire et gratuite. Nous avons bâti des écoles primaires et aussi des écoles normales pour former des maîtres et des maîtresses, et nous continuons d'en bâtir au prix de grands sacrifices, cela est vrai, mais de sacrifices, ne l'oublions jamais, qu'a rendus nécessaires l'incurie des gouvernements précédents.

« Puis nous nous sommes tournés vers l'enseignement supérieur, car nous étions forcés de reconnaître, avec un sentiment d'humiliation, le mot n'est pas trop fort, l'état d'infériorité où il était, non au point de vue des hommes assurément, la France a toujours eu, elle a toujours des savants et des lettrés qui ne le cèdent à aucuns autres ; mais au point de vue des ressources et des installations. Vous avez tous entendu parler de l'exiguïté, de l'indignité de ces laboratoires dans lesquels Claude Bernard et Pasteur ont préparé leurs admirables découvertes !

« Nous avons donc créé de nombreuses chaires, construit des laboratoires, des Facultés, et nous venons, il y a deux jours, de sceller sérieusement cette fois, et pour mener l'œuvre à son terme, la première pierre de la nouvelle Sorbonne.

« Et maintenant, portant nos regards vers cet enseignement secondaire qui est le lien nécessaire entre les deux autres, nous nous apercevons qu'il ne suffit plus ici d'élever des constructions, de bâtir de nouveaux lycées. Nous en avons construit cependant et de bien beaux. J'en ai visité plus d'un, ces temps derniers, Janson-de-Sailly, le petit Louis-le-Grand, Lakanal, qui sont de superbes établissements, avec tous les perfectionnements de l'hygiène, je pourrais dire du confortable moderne, et qui plus est, de la verdure de tous les côtés, de ces lycées qui donnent envie de recommencer les classes.

« Mais nous nous sommes aperçus que cela ne suffit pas, que c'est l'enseignement lui-même qu'il faut refondre et reconstituer. C'est, vous le savez, Messieurs, la grosse affaire qui préoccupe en ce moment l'Université et le ministère de l'instruction publique, et elle vous touche directement et par un point bien sensible, mes jeunes amis, puisqu'elle met en question l'institution même du baccalauréat.

« Je lisais dernièrement, à ma grande surprise, je l'avoue, dans le remarquable rapport présenté au Conseil académique par M. le recteur de Paris, qu'il n'y a, à l'heure qu'il est, en France, qu'une proportion

d'environ 4 p. 100 de jeunes gens, 161,000 sur plus de quatre millions recensés, qui reçoivent l'enseignement secondaire, public ou libre. Ce n'est vraiment pas assez. Dans une démocratie intelligente, éclairée comme la nôtre, qui, loin de rompre avec les traditions de culture intellectuelle de notre pays, tient à honneur de porter plus haut et plus loin notre renom scientifique, littéraire, artistique, il nous faut, au point de vue de l'instruction, une classe moyenne plus nombreuse; je parle bien entendu, il ne faut pas de méprise sur ce point, d'une classe moyenne ouverte à tous, puisque, avec l'enseignement primaire gratuit, avec les bourses de l'État, des départements et des villes, mises plus largement, de jour en jour à la disposition des familles peu aisées, il n'y a plus de barrières pour personne que pour les intelligences médiocres et pour les paresseux.

« Est-ce trop d'ambition de demander que le dixième de notre jeunesse, au moins le double de la proportion d'aujourd'hui, passe par l'enseignement secondaire? Je ne le crois pas. Il faudra y arriver. Eh bien, cela est impossible avec notre organisation actuelle. Nous ne pouvons songer à imposer à trois ou quatre cent mille jeunes gens l'enseignement classique tel que nous l'entendons, et tel qu'il doit être s'il est une préparation à l'enseignement supérieur.

« Dans ce siècle de travail, d'activité commerciale, industrielle, agricole, car l'agriculture, avec les transformations qu'elle est nécessairement appelée à subir, doit être mise désormais sur le même pied que l'industrie, quelle perte de temps et de forces, qui peuvent être beaucoup mieux employés, entraînerait forcément une semblable entreprise.

« Et cependant, ces travailleurs, ces commerçants, ces industriels, ces agriculteurs, nous les voulons instruits, éclairés sur toutes choses, je ne parle pas seulement sur l'histoire et sur les sciences, même sur les lettres françaises et étrangères, même sur le grec ou le latin ; ne doivent-ils pas fournir de nombreux éléments au recrutement de nos conseils locaux et de nos assemblées politiques? Il faut qu'ils soient instruits, pour eux et pour les services qu'ils peuvent rendre au pays. Cependant, est-il nécessaire qu'ils poussent à fond les études classiques, comme le feront les futurs avocats, médecins, artistes ou professeurs?

« C'est cette distinction dans l'enseignement secondaire qu'il est nécessaire d'établir. On l'a essayé, mais elle a été mal comprise. Nous la reprendrons, nous tâcherons de mieux faire, et il n'est pas impossible, mes amis, que cette réforme aboutisse à vous délivrer de ce que M. Franck appelait spirituellement tout à l'heure *votre martyre*, ce terrible examen qui fait l'objet de votre effroi et, tel qu'il est organisé à cette heure, compromet peut-être pour beaucoup d'entre vous le fruit de leurs études plus encore qu'il ne le garantit... »

D'autre part, voici un passage du discours prononcé par M. le ministre de l'instruction publique au congrès des instituteurs du Havre, le dimanche 6 septembre :

« Messieurs, une question, bien importante au point de vue social comme au point de vue pédagogique, figure dans le programme du Congrès : celle du travail manuel dans l'école primaire et de l'organisation des écoles professionnelles et d'apprentissage.

« Nous ne sommes plus au temps où l'on avait besoin de réhabiliter le travail manuel. Je ne rechercherai pas si, comme l'ont prétendu beaucoup de publicistes et de philosophes, il forme le complément nécessaire de tout enseignement, soit comme « étant seul capable de réaliser chez l'homme l'équilibre de l'état physique et de l'état intellectuel », soit parce qu'il est « l'occupation qui rapproche le plus l'homme de l'état « de nature ».

« Vous savez que la Révolution, s'inspirant de ces idées, avait fait de l'apprentissage d'un travail manuel une condition essentielle de la qualité de citoyen, et que la Constitution de l'an III n'inscrivait sur le registre civique que les jeunes gens prouvant qu'ils savaient lire, écrire et exercer une profession mécanique.

« Ce n'est sans doute pas sous cet aspect un peu métaphysique que vous examinerez la question, mais à un point de vue plus pratique, plus utilitaire et non moins intéressant pour une démocratie dont le travail est la première loi et qui veut prospérer et grandir par le développement de son activité commerciale, agricole, industrielle, comme par le progrès des sciences et des arts libéraux.

« Ne nous y trompons pas, en effet, et surtout n'égarons point, par des visées chimériques, les jeunes générations dont le sort nous occupe.

« Quand nous disons que, désormais, tous les hommes sont égaux, que toutes les fonctions et toutes les carrières sont ouvertes à tous, que chacun peut s'élever par ses facultés et par son travail aux premiers rangs de la société, quand pour faire de cette parole une réalité, non contents de répandre l'instruction à flots, nous nous efforçons de relier entre eux les divers ordres d'enseignement, et de fournir aux enfants les plus méritants les moyens d'en parcourir tous les degrés, certes, nous savons bien qu'un tel avenir n'est réservé qu'au petit nombre. Ce qui est vrai, c'est qu'il n'est fermé pour aucun de ceux que leur intelligence et leur volonté rendent capables de le conquérir. Mais il n'est pas moins certain que la grande majorité des élèves qui recevront à l'école primaire la culture générale indispensable à tout citoyen sont destinés à des situations plus modestes, que l'exercice des professions mécaniques sera leur lot, et qu'il sera de leur intérêt, comme de l'intérêt de la société, de les y préparer.

« De là la nécessité, qui n'est plus guère contestée aujourd'hui, non seulement de créer, en vue de la préparation aux industries les plus répandues, des écoles plus spécialement techniques, mais aussi d'adjoindre à l'enseignement primaire le travail manuel de l'atelier avec le maniement des principaux outils, de façon à former de bonne heure le goût et la main de l'enfant, et à le mettre à même de choisir le genre de métier qui convient le mieux à ses aptitudes.

« Nos lois du 11 décembre 1880 et du 22 mars 1882 ont consacré le principe de cette double institution. Malheureusement, nous devons le reconnaître, il reste presque tout à faire pour l'exécution de ces lois. Ce n'est guère que dans un certain nombre d'écoles primaires supérieures que le travail de l'atelier est régulièrement pratique, et quant aux écoles professionnelles, créées par quelques villes, soit avant, soit depuis la loi de 1880, elles n'ont pas obtenu encore la reconnaissance légale qui leur permettrait de bénéficier des dispositions de cette loi.

« Il en est ainsi notamment, j'ai le regret de le dire, de l'école profession-

nelle du Havre, dont la fondation remonte à près de vingt ans déjà, qui n'a pas cessé de se développer depuis cette époque et va recevoir encore de nouveaux compléments. J'aurais été heureux de pouvoir apporter aujourd'hui un arrêté, pris de concert avec mon collègue M. le ministre du commerce, et consacrant définitivement cette excellente institution. Le ministère de l'instruction publique n'a pas attendu ce moment pour encourager l'école par ses subventions, et il ne dépendra pas de moi que la question ne soit très prochainement résolue.

« C'est sur l'organisation de cet enseignement manuel, soit à l'école primaire, soit dans les écoles professionnelles, que pourra se produire ici un échange d'idées des plus utiles, si j'en juge par les propositions soumises au Congrès. En quoi consistera cet enseignement pour les garçons et pour les filles? Quels en seront l'objet et le caractère et dans quelle mesure devra-t-on tenir compte des besoins de la région, des industries locales? A qui sera-t-il confié? à l'instituteur lui-même ou à des maîtres étrangers à l'école? Ce sont toutes questions fort délicates sur lesquelles nous ne pouvons que souhaiter de recueillir les opinions de maîtres expérimentés. Vous nous direz également votre avis sur les écoles d'apprentissage, sur la part qu'il convient d'y faire à l'enseignement proprement dit, sur les modifications qu'il pourrait y avoir lieu d'apporter à la loi de 1880, restée jusqu'ici sans application, peut-être à cause de l'insuffisance de ses dispositions.

« La plupart des autres nations de l'Europe nous ont devancés dans cette voie. La présence au milieu de nous des délégués qui les représentent apportera, sur ce sujet notamment, le plus précieux concours à vos travaux. Vous profiterez de l'expérience qu'ils ont acquise, et cela seul justifierait, s'il était besoin de le faire, le caractère international donné à ce congrès.

« Enfin, Messieurs, les questions concernant l'enseignement professionnel des instituteurs et institutrices dans les écoles normales ne sont pas moins dignes de fixer votre attention. Je regrette de ne pas voir inscrits parmi les membres de cette réunion un plus grand nombre de directeurs ou de professeurs d'écoles normales. Il eût été bien désirable que, de ce côté aussi, le Congrès pût recueillir des renseignements contrôlés par la pratique et des avis autorisés.

« C'est de nos écoles normales que sortiront bientôt tous nos instituteurs. Tout dépend, par conséquent, de la préparation qu'ils y recevront. A quoi servirait de répandre, d'améliorer, de fortifier l'enseignement populaire, si nous n'étions en mesure de fournir à nos écoles des maîtres à la hauteur de leur tâche? »

LA FONDATION BISMARCK

On sait qu'une partie de la souscription offerte au prince de Bismarck servira à constituer un fonds spécial dont les revenus seront employés au profit des futurs professeurs des écoles supérieures.

Voici les termes du statut :

« L'objet de la fondation est de procurer des subsides aux jeunes gens qui se destinent au haut enseignement dans les écoles supérieures d'Al-

lemagne, avant leur nomination à un emploi salarié, et éventuellement à des veuves de professeurs qui ont conservé leur résidence dans le pays, pour leur propre subsistance ou pour l'éducation de leurs enfants.

Le siège de la fondation est à Schönhausen où le donateur assignera les locaux nécessaires. Le capital de la fondation est de 1,200,000 marks.

La fondation sera administrée par le chancelier; après sa mort elle sera placée sous l'autorité de celui des membres de sa famille qui héritera de la terre de Schönhausen.

Les revenus du capital de fondation seront employés, chaque année, à des bourses d'une valeur annuelle de 1,000 marks en faveur des candidats aux emplois de professeurs dans les écoles supérieures, après qu'ils auront passé l'examen d'État, et jusqu'à ce qu'ils aient obtenu un emploi salarié dans l'enseignement. Ces bourses ne pourront en général être accordées que pour une durée de six années. Toutefois l'administrateur de la fondation aura le droit de disposer de ces bourses en faveur de professeurs qui auront passé l'examen d'État, pour leur permettre de continuer leurs études, soit en Allemagne, soit à l'étranger, alors même qu'ils seraient d'ailleurs en possession d'un autre emploi salarié.

Les fils de professeurs, qui se destinent à l'enseignement, pourront également recevoir de légers subsides pendant la durée de leurs études. Les subsides qu'ils auront reçus pendant leur séjour à l'Université ne seront pas compris dans le délai de six années mentionné plus haut.

L'administrateur de la fondation disposera à son gré des revenus au profit de sujets appartenant à telle ou telle partie de l'empire. Il devra toutefois tenir compte, dans la distribution des subsides, du chiffre de la population et du nombre des écoles des divers États. Les fils de professeurs devront être aussi choisis de préférence aux autres compétiteurs.

L'expérience apprendra à l'administrateur de la fondation à quelle catégorie de bénéficiaires il devra affecter la plus grande partie des revenus de la fondation. Les bourses doivent être accordées en général pour la durée de six années, mais elles sont révocables; toutefois, un subside, une fois accordé, doit être payé pendant deux semestres au moins. Des formes spéciales seront prescrites pour les cas où les subsides devraient être supprimés après ce temps.

Si les subsides dont il vient d'être parlé n'épuisent pas la totalité des revenus, le surplus sera accordé par l'administrateur à des veuves de professeurs du haut enseignement, pour leur entretien et l'éducation de leurs enfants.

Les revenus qui n'auront pas été employés ne pourront être joints au capital que la première année, et les années suivantes seulement pour faire face à des prévisions de déficit.

Les subsides sont accordés chaque année à dater du 1er octobre, et la première fois le 1er octobre 1885.

En général, on ne tiendra compte que des demandes qui auront été adressées au plus tard le 1er juillet précédent au secrétaire de la fondation à Schönhausen.

Le référendaire Dr Schenke a été nommé, conformément aux statuts, secrétaire de la fondation.

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE AUX ÉTATS-UNIS

— Le *North Western Chronicle* contient les détails suivants, de source officielle, sur la création Université d'une catholique américaine :

L'Université catholique de l'Amérique (voilà quel sera le titre légal de l'institution) sera ouverte au mois de septembre de l'année 1886, dans la ville de Washington.

Le terrain acheté est de 65 acres et se trouve à trois milles au nord du Capitole, au commencement de l'avenue Lincoln, dans la partie la plus salubre de la ville. On a payé ce terrain 29,500 dollars (147,300 fr.).

On a choisi Washington parce que cette ville est le centre politique et social de l'Amérique,et qu'elle possède des musées et des bibliothèques qui peuvent être de grande utilité à l'institution catholique.

On commencera au printemps prochain la construction des bâtiments pour le collège théologique, qui comprendra huit chaires : celles de philosophie, de théologie dogmatique, de morale, de droit canon, d'écriture sainte, d'histoire, de sciences et de littérature.

Le prix d'une bourse sera de 5,000 dollars.

Le recteur de l'Université sera un homme de réputation européenne et américaine, et les professeurs seront choisis tant en Europe qu'en Amérique. Leurs émoluments seront de nature à attirer à l'Université les talents de premier ordre.

Le prix total de l'Université sera de 1,000,000 de dollars, dont 500,000 sont déjà entre les mains du comité fondateur.

On s'adressera au Congrès pour obtenir une Charte en faveur de cette Université.

Par décret du 17 août, il a été créé à la Faculté de droit de Paris une chaire de science financière.

M. Alglave, agrégé à la Faculté, est nommé professeur.

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

LOI (DU 20 JUIN)

RELATIVE AUX SUBVENTIONS DE L'ÉTAT POUR CONSTRUCTIONS ET APPROPRIATIONS D'ÉTABLISSEMENTS ET DE MAISONS DESTINÉS AU SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.

Le Sénat et la Chambre des députés ont adopté,

Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

ARTICLE PREMIER. — Le fonds de subvention de deux cent soixante-dix-sept millions deux cent mille francs (277,200,000 fr.) mis à la disposition de la caisse des lycées, collèges et écoles primaires, par les lois des 1er juin 1878, 3 juillet 1880, 20 mars 1883 et 30 janvier 1884, est augmenté de trente-quatre millions (34,000,000 fr.), payables, à partir du 1er janvier 1886, par fractions qui seront déterminées chaque année par la loi de finances.

Le montant de cette subvention supplémentaire sera affecté, jusqu'à concurrence de vingt-deux millions de francs (22,000,000 fr.), aux établissements d'enseignement supérieur, et à concurrence de douze millions de francs (12,000,000 fr.), aux établissements d'enseignement secondaire, dont la construction, la reconstruction ou l'agrandissement sont à la charge de l'État.

En conséquence, chaque année, le Gouvernement soumettra aux Chambres les projets de travaux qu'il se propose de réaliser dans le cours de l'exercice suivant, et la loi de finances déterminera le montant des sommes nécessaires pour y faire face à prendre sur le fonds de subvention dont il vient d'être parlé.

ART. 2. — La somme de deux cent soixante-cinq millions quatre cent mille francs (265,400,000 fr.), mise, à titre d'avances remboursables, par les lois des 1er juin 1878, 3 juillet 1880, 2 août 1881 et 20 mars 1883, à la disposition des départements et des communes dûment autorisés à emprunter pour la construction, la reconstruction ou l'agrandissement des lycées, collèges et écoles primaires, est réduite d'une somme de trente-quatre millions de francs (34,000,000 fr.).

ART. 3. — Le complément de subvention, mis à la disposition de la caisse des lycées, collèges et écoles primaires, en vertu des articles 1 et 2 de la présente loi, lui sera remboursé en capital et intérêts au moyen de trente annuités de seize cent douze mille francs (1,612,000 fr.) chacune, à ajouter, à partir de 1886 inclusivement, par fractions correspondantes au capital employé, chaque année, au chapitre du budget ordinaire de l'instruction publique, créé par l'article 23 de la loi du 3 juillet 1880, sous le titre : « Remboursement par annuités à la caisse des lycées, collèges et écoles primaires. »

La dotation ci-dessus de seize cent douze mille francs (1,612,000 fr.) sera ordonnancée au profit de la caisse et payée par le Trésor dans les trois premiers mois de chaque année.

Les crédits nécessaires seront ouverts chaque année par la loi de finances.

En cas d'insuffisance du fonds de dotation et des ressources propres à la caisse, il lui sera tenu compte par le Trésor tant de ses dépenses complémentaires d'intérêt et d'amortissement que de ses frais de gestion.

Art. 4. — Le ministre de l'instruction publique est autorisé à prendre, au nom de l'État, l'engagement de rembourser, à titre de subvention, aux départements et aux villes ou communes, dans les conditions déterminées par la présente loi, partie des annuités nécessaires au service de l'intérêt et de l'amortissement des emprunts contractés par eux pour la construction, la reconstruction ou l'agrandissement de leurs établissements d'enseignement public, supérieur, secondaire et primaire.

Les départements pourront se substituer aux communes, pour tout ou partie de ces emprunts.

Toutefois, en ce qui concerne les établissements d'enseignement supérieur et secondaire, le ministre de l'instruction publique devra soumettre chaque année aux Chambres, en même temps que le budget de son ministère, les projets spéciaux à l'occasion desquels il se proposerait de prendre, dans l'exercice suivant, l'engagement de subvention dont il est parlé au présent article.

Art. 5. — Les subventions dont il est parlé à l'article précédent ne pourront être accordées qu'aux conditions suivantes :

1° Les emprunts devront être régulièrement autorisés et remboursables au moyen d'annuités égales, comprenant l'intérêt et l'amortissement, dans un délai qui ne pourra être moindre de trente années ni dépasser quarante années;

2° Les travaux devront être exécutés conformément aux plans approuvés et régulièrement reçus, à l'exclusion de toute dépense qui n'aurait pas l'instruction publique pour objet.

Dans le cas où les dépenses faites n'atteindraient pas le montant des évaluations, la subvention de l'État sera réduite proportionnellement à l'économie réalisée.

Art. 6. — En ce qui concerne les établissements d'enseignement supérieur et secondaire, les départements et les villes pourront prélever, sur leurs ressources disponibles, tout ou partie des sommes nécessaires pour couvrir les dépenses. Dans ce cas, la subvention de l'État portera sur une annuité, comprenant l'intérêt à 4 p. 100 et l'amortissement en quarante ans, calculé au même taux, du montant des dépenses effectuées au moyen desdites ressources.

Art. 7. — Les subventions accordées par le ministre de l'instruction publique pour les établissements d'enseignement supérieur et d'enseignement secondaire ne pourront dépasser, pour l'ensemble des opérations, 50 p. 100 des annuités nécessaires au service des emprunts contractés ou afférents aux prélèvements faits sur des ressources disponibles conformément à l'article 6.

Art. 8. — En ce qui concerne les établissements d'enseignement primaire, la subvention de l'État sera calculée d'après un chiffre maximum de dépense totale, déterminé pour chaque catégorie d'établissements par le tableau A annexé à la présente loi, déduction faite des ressources communales disponibles.

La proportion dans laquelle l'État contribuera au payement des an-

nuités ne pourra, en aucun cas, être supérieure à 80 p. 100 ni inférieure à 15 p. 100. Elle sera déterminée en raison inverse de la valeur du centime communal, en raison directe des charges extraordinaires de la commune, et encore en raison de l'importance des travaux scolaires à exécuter par elle, conformément à des règles qui seront établies par un décret rendu sur la proposition des ministres de l'instruction publique, de l'intérieur et des finances.

Toutefois les communes dont le centime communal représente une valeur supérieure à 6,000 francs ne pourront recevoir aucune subvention de l'État pour la construction, la reconstruction ou l'agrandissement de leurs écoles primaires.

Art. 9. — La loi de finances de chaque exercice, à partir de 1885 inclusivement, déterminera le chiffre maximum des subventions par annuités payables pendant l'année suivante et les années ultérieures que le ministre de l'instruction publique est autorisé à accorder conformément aux articles 4, 5, 6, 7 et 8 ci-dessus.

En conséquence, un chapitre spécial sera ouvert chaque année au budget de l'instruction publique sous ce titre : « Subventions aux départements, villes ou communes destinées à faire face au payement de partie des annuités dues par eux et nécessaires au remboursement des emprunts qu'ils ont contractés pour la construction de leurs établissements publics d'enseignement supérieur, d'enseignement secondaire et d'enseignement primaire. »

Art. 10. — Le maximum des subventions payables par annuités, à partir de 1886 inclusivement, que le ministre de l'instruction publique est autorisé à accorder pendant l'année 1885, est fixé à quinze cent mille francs (1,500,000 fr.), savoir :

1° Cent douze mille six cents francs (112,600 fr.) pour l'enseignement supérieur;

2° Cent soixante-cinq mille quatre cents francs (165,400 fr.) pour l'enseignement secondaire;

3° Douze cent vingt-deux mille francs (1,222,000 fr.) pour l'enseignement primaire.

Le ministre des finances,
SADI-CARNOT.

DÉCRET (DU 24 JUIN)

DÉCLARANT LE COLLÈGE DE ROANNE LYCÉE NATIONAL

DÉCRET (DU 24 JUIN)

RELATIF A L'OUVERTURE D'UN ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE PORTANT LE NOM DE LYCÉE LAKANAL, A SCEAUX

DÉCRET (DU 28 JUIN)

DONNANT AU LYCÉE DE BESANÇON LE NOM DE « LYCÉE VICTOR HUGO »

Le Président de la République française,

Sur le rapport du ministre de l'instruction publique, des beaux-arts et des cultes; vu la proposition du recteur de l'Académie de Besançon,

en date du 29 mai 1885; vu la délibération de Conseil municipal de Besançon, du 8 juin 1885,

Décrète :

Article premier. — Le lycée de Besançon prendra désormais le nom de « lycée Victor Hugo ».

Art. 2. — Le ministre de l'instruction publique, des beaux-arts et des cultes est chargé de l'exécution du présent décret.

ARRÊTÉ (du 17 juillet)

Les grades dont les candidats aux fonctions d'agrégé de pharmacie dans les Facultés mixtes de médecine et de pharmacie doivent justifier, sont :

Le doctorat en médecine ou le titre de phramacien de 1re classe et le doctorat ès sciences physiques ou naturelles, ou le titre de pharmacien supérieur.

DÉCRET (du 23 juillet)

CHANGEANT LA DÉNOMINATION DU LYCÉE DE SAINT-QUENTIN

Le Président de la République française,

Sur le rapport du ministre de l'instruction publique, des beaux-arts et des cultes; vu la délibération du Conseil municipal de Saint-Quentin, en date du 26 juin 1885; vu la proposition de M. le recteur de l'Académie de Douai, en date du 17 juillet 1885,

Décrète : Le lycée de Saint-Quentin prendra désormais le nom de « lycée Henri-Martin ».

DÉCRET (du 25 juillet)

DÉTERMINANT LES CONDITIONS DU CONCOURS POUR LES FONCTIONS DE CHEF DES TRAVAUX ANATOMIQUES DANS LES FACULTÉS DE MÉDECINE ET DANS LES FACULTÉS MIXTES DE MÉDECINE ET DE PHARMACIE.

DÉCRET (du 25 juillet)

RELATIF A LA RÉPARTITION DES SUPPLÉANTS, A LA DÉTERMINATION DES FONCTIONS DES CHEFS DES TRAVAUX ET AU CUMUL DES FONCTIONS DE SUPPLÉANT ET DE CHEF DES TRAVAUX, DANS LES ÉCOLES DE PLEIN EXERCICE DE MÉDECINE ET DE PHARMACIE.

DÉCRET (du 28 juillet)

RELATIF A LA LICENCE ÈS LETTRES

Le Président de la République française,

Sur le rapport du ministre de l'instruction publique, des beaux-arts et des cultes; ...

Vu le titre III du décret du 17 mars 1808; vu les décrets des 20 avril 1853 et 15 juillet 1877; vu les articles 5 et 6 de la loi du 27 février 1880;

Le Conseil supérieur de l'instruction publique entendu,

Décrète :

Article premier. — Les Facultés des sciences délivrent les certificats d'aptitudes pour : la licence ès siences mathématiques; la licence ès sciences physiques; la licence ès sciences naturelles.

Pour se présenter aux examens, il faut justifier du diplôme de bachelier ès sciences complet ou de bachelier de l'enseignement secondaire spécial et de quatre inscriptions trimestrielles.

Peuvent être autorisés, après avis de la commission des sciences du Comité consultatif de l'enseignement public, à se présenter à la licence ès sciences naturelles, sans justifier du diplôme de bachelier ès sciences complet ou du diplôme de bachelier de l'enseignement secondaire spécial, les aspirants au doctorat en médecine qui ont subi, avec succès, le premier examen probatoire.

Art. 2. — Les Facultés des sciences procèdent chaque année aux examens de licence dans deux sessions : l'une au commencement, l'autre à la fin de l'année scolaire. Aucun examen isolé ou collectif n'a lieu en dehors de ces deux sessions.

Art. 3. — Les examens pour chacune des licences ès sciences sont subis devant des jurys distincts, désignés par le doyen parmi les professeurs de la Faculté ou, à leur défaut, parmi les maîtres de conférence pourvus du grade de docteur. Les trois juges doivent être pris dans l'ordre de sciences auxquelles la licence se rapporte. Lorsque le nombre des professeurs et des maîtres de conférences d'une Faculté n'est pas suffisant pour la constitution des jurys, ceux-ci sont complétés par des membres d'une autre Faculté, désignés par le ministre.

Art. 4. — L'examen pour chacune des licences ès sciences se divise en épreuves écrites, épreuves pratiques et épreuves orales. Les épreuves orales sont publiques. Nul n'est admis à les subir s'il n'a satisfait aux épreuves écrites et aux épreuves pratiques. Le candidat qui n'a pas satisfait à l'une des épreuves perd le bénéfice des épreuves antérieures.

Art. 5. — Les sujets des épreuves écrites et des épreuves pratiques sont choisis par le jury dans les limites des programmes annexés au décret du 15 juillet 1877.

Art. 6. — Les épreuves écrites pour la licence ès sciences mathématiques sont : 1° une composition de calcul différentiel et intégral; 2° une composition de mécanique.

L'épreuve pratique consiste en une épure de géométrie descriptive sur une des questions comprises dans le programme de la classe de mathématiques spéciales ou en un calcul sur l'une des questions d'astronomie comprises dans le programme des épreuves pratiques annexé au décret du 15 juillet 1877.

Il est accordé quatre heures pour chacune des compositions; la durée de l'épreuve pratique est de deux heures. Les deux compositions ne pourront être faites le même jour; l'épreuve pratique pourra avoir lieu le même jour que l'une des compositions. L'admissibilité aux épreuves orales est prononcée par le jury sur l'ensemble des deux compositions et de l'épreuve pratique.

Art. 7. — Les épreuves écrites pour la licence ès sciences physiques

sont : 1° une composition de physique; 2° une composition de chimie portant à la fois sur la chimie minérale et sur la chimie organique.

Il est accordé quatre heures pour chacune de ces compositions; elles ont lieu en deux jours consécutifs. Le jury statue sur l'admissibilité aux épreuves pratiques d'après le résultat des épreuves écrites.

Les épreuves pratiques consistent : 1° en une manipulation de physique; 2° en préparations ou analyses chimiques; 3° en déterminations minéralogiques.

Deux heures sont accordées pour chacune de ces trois épreuves. Le jury statue sur l'admissibilité aux épreuves orales d'après le résultat des épreuves pratiques.

Art. 8. — Les épreuves écrites pour la licence ès sciences naturelles sont :

1° Une composition de zoologie; 2° Une composition de botanique.

Il est accordé quatre heures pour chacune de ces compositions; elles ont lieu en deux jours consécutifs.

Le jury statue sur l'admissibilité aux épreuves pratiques d'après le résultat des compositions.

Les épreuves pratiques consistent :

1° En une préparation d'anatomie animale; 2° en une préparation d'anatomie végétale; 3° en déterminations de roches et pièces paléontologiques.

Trois heures peuvent être accordées pour chacune de ces épreuves. Le jury statue sur l'admissibilité aux épreuves orales d'après les résultats des épreuves pratiques.

Art. 9. — Pour chacune des trois licences, l'examen oral dure une heure et demie.

Les interrogations portent : pour la licence ès sciences mathématiques, sur le calcul différentiel et intégral, sur la mécanique et sur l'astronomie; pour la licence ès sciences physiques, sur la physique, sur la chimie et sur la minéralogie; pour la licence ès sciences naturelles, sur la zoologie, sur la botanique et sur la géologie.

Art. 10. — L'admissibilité aux grades est prononcée par le jury, après délibération, d'après l'ensemble des épreuves.

Il est attribué à chacun des candidats admis l'une des mentions suivantes : *très bien; bien; assez bien.*

Art. 11. — Sont abrogées toutes les dispositions antérieures contraires au présent décret.

René Goblet.

DÉCRET (du 28 juillet)

RELATIF A LA LICENCE ÈS LETTRES AVEC LA MENTION « LANGUES VIVANTES »

Le Président de la République française,

Sur le rapport du ministre de l'instruction publique, des beaux-arts et des cultes; vu le décret du 25 décembre 1880; vu le décret du 27 décembre 1881; vu la loi du 27 février 1880;

Le Conseil supérieur de l'instruction publique entendu,

Décrète :

Article premier. — Il est institué, pour les langues vivantes, un quatrième ordre d'épreuves spéciales à la licence ès lettres.

Art. 2. — A l'examen écrit, ces épreuves spéciales sont : 1° un thème allemand ou anglais fait sans dictionnaire ; 2° une version allemande ou anglaise faite sans dictionnaire.

Il est accordé quatre heures pour chacune de ces deux épreuves. Chaque composition donne lieu à une note exprimée par un chiffre variant de 0 à 20.

Art. 3. — A l'examen oral, les épreuves spéciales sont :

1° L'explication d'un auteur allemand ou anglais, avec interrogations sur l'histoire de la littérature allemande ou anglaise; 2° la traduction instantanée, soit de vive voix, soit au tableau, d'un texte français, en allemand ou en anglais, avec interrogations sur la grammaire allemande ou anglaise; 3° une épreuve sur une seconde langue vivante. Cette épreuve consiste dans la traduction d'un auteur. Les candidats qui se présentent pour l'allemand expliquent un morceau de prose d'un auteur anglais; les candidats qui se présentent pour l'anglais expliquent un morceau de prose d'un auteur allemand.

La valeur de chaque épreuve orale est exprimée par un chiffre variant de 0 à 20.

Art. 4. — Le jury comprend, pour les épreuves spéciales, deux professeurs ou maîtres de conférences de langues et littératures étrangères.

Art. 5. — Il n'est rien changé aux épreuves communes, ni aux autres dispositions réglant l'examen de la licence ès lettres.

Art. 6. — Le ministre indiquera, au commencement de chaque année scolaire, devant quelle Faculté pourra être passé l'examen de la licence ès lettres, avec épreuves spéciales de langues vivantes.

Art. 7. — Le décret du 27 décembre 1881 est rapporté.

Par le Président de la République :

Le Ministre de l'Instruction publique,

René Goblet.

DÉCRET (du 28 juillet)

RELATIF AUX INSCRIPTIONS PRISES SIMULTANÉMENT DANS LES FACULTÉS DE MÊME ORDRE

Article premier. — L'article 4 du décret du 30 juillet 1883 est modifié ainsi qu'il suit :

« L'étudiant sera tenu de déclarer, en s'inscrivant, sa résidence réelle et, s'il vient à en changer, de faire une nouvelle déclaration. Toute fausse déclaration de résidence peut être punie de la perte d'une ou de deux inscriptions. Il est interdit, sous la même peine, de prendre simultanément des inscriptions dans des établissements différents, publics ou libres, en vue du même examen. Cette peine est prononcée, sans recours, par la Faculté ou l'École. »

Le Gérant : **G. MASSON.**

Paris. — Typ. Georges Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 18214.

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

LES ORIGINES DE LA GRANDE-BRETAGNE ET LA NATIONALITÉ ANGLAISE (1)

Le terme d'Angleterre, qui est le plus usité pour désigner l'État britannique et notre voisine d'outre-Manche, n'est pas le nom officiel de l'État lui-même, et l'on n'a pas non plus le droit de faire entrer ses diverses nationalités dans l'appellation d'Anglais. Ces noms d'Anglais et d'Angleterre sont en quelque sorte la raison sociale d'une grande maison de commerce où les Anglais sont le principal associé. Son vrai nom, son titre officiel, c'est « Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande ». Ce terme comprend par convention deux autres petits groupes insulaires : l'île de Man et les îles Anglo-normandes qui, quoiqu'elles aient leurs institutions à part, gravitent autour du Royaume-Uni comme deux satellites autour d'un astre puissant. Quand on donne le nom d'Angleterre à cet ensemble, on nomme le tout, par convention, du nom de la partie principale. C'est un procédé instinctif de la pensée et du langage ; ainsi le nom de Hollande s'est étendu au royaume des Pays-Bas et celui de Suisse à la Confédération Helvétique.

L'Angleterre proprement dite, au sens étroit, — et le terme

(1) Cet article est une leçon d'un cours de géographie et d'ethnographie professé à l'École libre des Sciences politiques. — Une autre leçon de ce cours sur les religions en Grande-Bretagne a paru dans la *Revue de l'Histoire des Religions* de janvier 1885 (tirage à part en vente à la librairie Leroux, 28, rue Bonaparte). — Une autre leçon encore de ce cours (sur l'empire anglais de l'Inde) vient d'être publiée dans la *Revue politique et littéraire* des 19 et 26 septembre 1885.

possède ce sens étroit dans les documents officiels législatifs et juridiques — n'est qu'une partie de la Grande-Bretagne elle-même. Celle-ci se divise en trois régions : l'Angleterre au Sud et à l'Est, la principauté ou pays de Galles à l'Ouest, et au Nord l'Écosse, un royaume elle-même autrefois. L'Angleterre est l'État initial — comme le petit royaume de France chez nous, comme le Piémont en Italie, comme la Prusse en Allemagne — qui s'est peu à peu étendu par la conquête sur le pays tout entier; la race anglaise est la race qui, par ses vertus guerrières et ses qualités politiques, s'est subordonné les autres races des Iles Britanniques et se les assimile tous les jours davantage.

Cette race est sortie à son tour de son île et elle s'est répandue sur le monde entier, partout où la mer offrait un chemin à ses navires hardis; elle s'est répandue par l'émigration et par la guerre maritime. Elle a ainsi créé un vaste empire, plus vaste que celui qu'avait pu rêver l'ambition de Charles-Quint, un empire sur lequel vraiment « le soleil ne se couche pas ». Cet ensemble immense de possessions qui fait de l'Angleterre une véritable Rome océanique, s'appelle de son nom officiel « l'Empire Britannique ». Il se compose à la fois de pays conquis et soumis, et de pays colonisés par des émigrants de la métropole et peuplés par les descendants de ces derniers. Les États-Unis sont sortis d'une de ces boutures. D'autres colonies, l'Amérique anglaise du Nord, l'Australie, la Nouvelle-Zélande annoncent un avenir aussi prospère. On a souvent donné le nom de *Greater Britain* « Plus-Grande-Bretagne » à ces pays qui continuent et perpétuent au delà des mers le nom, la race, les traditions et la civilisation de la mère patrie (1).

Ces noms : Bretons, Britannia, résument les plus anciennes annales de l'île. A l'aube de l'histoire, c'est-à-dire, pour cette région, au début de l'ère chétienne, Bretagne, *Britannia* (2), était le

(1) Le terme « Britannique », peu usité en France, où nous le remplaçons par Anglais, est, de l'autre côté de la Manche, le terme officiel pour ce qui se rapporte aux intérêts de la Grande-Bretagne tout entière. « Sujet britannique » est le terme employé dans la rédaction des passe-ports. « Vrai Breton », *true Briton* est le nom que se donne l'Anglais dans ses accès de fierté patriotique; et l'on se rappelle l'hymne patriotique qui commence par ces deux vers :

Rule, Britannia, rule over the waves,
Britons shall never be slaves!

« Règne, Britannia, règne sur les ondes; — les Bretons ne seront jamais esclaves ! »

(2) *Albion* était son nom grec; il ne s'est conservé que comme une sorte de synonyme de Grande-Bretagne ou d'Angleterre, en poésie.

nom de l'île principale et Bretons, *Brittones* ou *Britanni*, était le nom de ses habitants. Un vers bien connu de Virgile :

Et penitus toto divisos orbe Britannos

« et les Bretons tout à fait séparés du reste du monde » montre qu'à cette époque cette partie de l'Europe était un pays ignoré et barbare. C'est par la conquête romaine que l'Ile de Bretagne — ce que nous appelons aujourd'hui la Grande-Bretagne — s'est rattachée au monde civilisé et qu'elle est entrée peu à peu dans la lumière de l'histoire. Ces Bretons étaient apparentés aux Gaulois ; c'étaient comme eux des Celtes. Il en était de même des autres habitants des Iles Britanniques, Pictes dans le Nord (la Calédonie des anciens, l'Écosse d'aujourd'hui), et Scots en Irlande. Les premières assises de la Grande-Bretagne sont donc une race celtique.

César avait fait deux expéditions dans l'Ile de Bretagne, mais sans tenter d'y établir la domination romaine. Il ne voulait qu'effrayer les Bretons et les empêcher de porter secours aux Gaulois. Ce n'est que sous l'empereur Claude, en l'an 43 de notre ère, que les Romains prirent pied définitivement dans l'Ile de Bretagne. Elle fut bientôt conquise, occupée et colonisée, non tout entière pourtant ; la Calédonie (l'Écosse actuelle) resta indépendante.

Entre les mains des Romains, l'Ile de Bretagne devint un pays latin, aussi bien que la Gaule et l'Espagne ; sa population s'accrut, son agriculture se développa et en fit un des greniers de l'Empire ; le pays fut ouvert dans tous les sens par de grandes routes et il se couvrit de villes florissantes. Quand on considère la facilité avec laquelle les Romains moulèrent à leur image les nations qu'ils conquirent, on peut douter que les anciens aient connu ce sentiment de nationalité que l'on constate dans les temps modernes. Dès qu'un pays était soumis, il semble que ses habitants rivalisaient de zèle à devenir Romains, Romains par les usages, Romains par la religion, Romains même par le langage. Il s'en est fallu de bien peu que la Grande-Bretagne ne devînt un pays tout à fait latin, comme la Gaule ou l'Espagne. Les envahisseurs Angles et Saxons fussent-ils venus un siècle plus tard, ils eussent trouvé l'île entièrement latinisée, et ils auraient, sans doute, en présence d'une civilisation supérieure, perdu leur langue et leur nationalité originales, comme ce fut le cas des Francs et des Burgondes en France, des Lombards en Italie, des Goths en Espagne.

S'il n'en fut pas ainsi, c'est peut-être parce que les envahisseurs germaniques arrivèrent dans l'île avant que la langue latine y eût remporté une victoire définitive sur la langue des indigènes bre-

tons. On peut se représenter l'état des langues latine et bretonne dans l'Ile de Bretagne au IVe siècle par l'état actuel des langues française et bretonne dans la Bretagne française. Les villes étaient purement romaines, et l'on n'y parlait que latin. Dans les campagnes on parlait surtout le patois breton. A la fin du IVe siècle et au commencement du Ve, les légions romaines furent l'une après l'autre retirées de l'Ile de Bretagne pour défendre les frontières continentales de l'Empire contre les invasions tous les jours plus pressantes des Barbares. Les Bretons restèrent réduits à leurs seules forces.

Les Bretons avaient à se défendre à la fois contre les incursions des Pictes, les sauvages habitants de la Calédonie, contre lesquels les empereurs romains avaient à deux reprises bâti un *mur*, c'est-à-dire une série de fortifications, inutiles dès le jour où il n'y eut plus de soldats pour les garder. Les Bretons avaient aussi à se défendre contre les incursions de pirates germains, appelés d'abord par eux comme auxiliaires contre les Pictes, mais devenus bientôt de plus terribles ennemis eux-mêmes. La lutte était trop inégale; les Bretons furent vaincus et conquis par les envahisseurs germains.

Ceux-ci appartenaient à trois tribus germaniques, les Saxons, les Angles et les Jutes. Ils venaient des rivages de l'Allemagne septentrionale, et à cette époque le nom de Saxe ou Saxonie (aujourd'hui localisé dans un pays continental) désignait toute la basse-Allemagne et ses côtes. Ils venaient plus particulièrement des pays qui sont aujourd'hui le Slesvig, le nord du Hanovre et l'ouest du Mecklembourg. Leurs noms n'ont pas disparu dans leur pays d'origine; la Saxe garde le nom des Saxons; Angeln est encore le nom d'un district du Slesvig, et le Jutland signifie « le pays des Jutes ». Chacune de ces trois tribus occupa une région distincte dans leur nouvelle patrie. Les Jutes formèrent la population du Kent, de l'île de Wight, et de la côte opposée du Hampshire, c'est-à-dire la pointe orientale de l'île et une partie du Sud. Les Saxons occupèrent tout le reste du Sud, les pays qui s'appelèrent de leur nom : Essex (c'est-à-dire Saxons de l'Est), Middlesex (c'est-à-dire Saxons du milieu), Wessex (c'est-à-dire Saxons de l'Ouest) et Sussex (c'est-à-dire Saxons du Sud). Les Angles occupèrent à peu près complètement l'Est et le Nord de l'Angleterre proprement dite. La grande étendue du territoire que les Angles occupèrent explique suffisamment l'assertion (évidemment exagérée) d'anciens historiens, que les Angles avaient complètement abandonné leur pays natal et qu'ils l'avaient laissé désert. Dès ce moment, c'est-à-dire

dès le VIe siècle, comme ils étaient les plus nombreux parmi les conquérants, le pays commença à être appelé par les écrivains étrangers du nom d'*Anglia* et d'*Anglorum terra*, et les Saxons eux-mêmes appellent le pays Terre des Angles *Engla-land*, d'où *England* C'était le nom politique de la partie de l'île occupée par les Anglo-Saxons; Bretagne, *Britannia*, restait le nom de l'Ile, le nom géographique. La nationalité anglaise va se fixer; son nom l'est déjà; il l'est pour le reste de l'histoire, à cela près que le nom de Saxons alterne souvent avec lui (1).

Si ancienne que soit cette conquête de l'île par les Angles, les Saxons et les Jutes, ce souvenir méritait d'entrer parmi les sérieuses réflexions que la constitution de l'Empire d'Allemagne a inspirées dès le premier jour à nos voisins. Un amusant pamphlet, la *Bataille de Dorking* (2) qui racontait l'invasion et la conquête de l'Angleterre par une armée allemande, a été l'écho de ces craintes passagères. Les Anglais peuvent se dire, en effet, que s'il a été facile à des tribus barbares, qui n'avaient d'autre avantage que leur audace, de piller, de rançonner et finalement de conquérir un pays civilisé, organisé et riche comme l'était l'île de Bretagne romaine, la tâche serait plus facile encore — si la mer était libre — à un grand empire militaire. L'Océan se souvient d'avoir porté sur ses flots les barques aventureuses des Saxons et des Angles! De là le soin jaloux avec lequel les Anglais veillent sur ce grand fossé qui roule ses vagues autour de leur île. L'idée même d'un tunnel sous la Manche les effraie; ils croient voir déjà une grande armée sortir à l'improviste de ce boyau souterrain. Ils ne se sentent en sûreté que dans l'isolement et derrière le rempart de leur marine.

Dans ce cataclysme de l'invasion germanique, que devinrent les Bretons, c'est-à-dire les habitants de l'île lors de l'arrivée des pirates du Nord? Remarquons d'abord que les nouveaux venus n'occupèrent pas toute l'île. La Calédonie était encore en dehors de leur atteinte. Si au Sud ils occupaient tout l'est de l'île (environ les deux tiers de sa largeur), la partie de l'île qui s'amincit entre le Sud et la Calédonie (l'Écosse actuelle) ne leur appartenait que pour sa moitié orientale : l'autre moitié, la moitié occidentale, restait

(1) Le terme « Anglo-Saxon », si souvent encore employé, exprime la fusion de ces deux éléments d'origine commune. « Le roi Alfred se fait appeler roi des Anglo-Saxons. L'expression *Anglosaxons* se trouve dans une foule de documents (de 889 à 1066) et l'on rencontre même une fois le nom d'Anglosaxonie. Nous ajouterons que les Anglo-Saxons appelaient dans leur idiome leur propre langue *englisc*; ils la nommaient en latin *lingua saxonica*.» M. Grein, cité dans la *Revue critique*, 1877, t. II, p. 185.

(2) L'auteur de cet amusant pamphlet est aujourd'hui connu : c'était le colonel G. Chesney.

aux Bretons, et il fallut de longues luttes avant que les Anglo-Saxons arrivassent à s'en emparer. La lutte était d'autant plus acharnée et plus impitoyable de la part des vainqueurs que les Bretons étaient chrétiens et les envahisseurs étaient encore païens. Les Bretons ne maintinrent leur indépendance et leur nationalité que dans le sud-ouest de l'île, la région montagneuse où la nature du sol était déjà une défense, ce qui s'appelle aujourd'hui le pays de Galles, en Anglais *Wales*. Les descendants de ces anciens Bretons, les Gallois, ont gardé jusqu'à ce jour leur langue et leur nationalité.

Ce ne sont pas les seuls Bretons qui échappèrent et survécurent à la conquête. D'autres, ceux du Sud, traversèrent le détroit de la Manche et vinrent s'établir dans la presqu'île occidentale de la Gaule, qui jusque-là s'était appelée Armorique, et qui était alors à peu près déserte par suite des incursions et des ravages des pirates scandinaves. C'est à cette émigration bretonne du VIe siècle que l'Armorique doit son nom de Bretagne. C'est là l'origine historique de notre province de Bretagne et de la race bretonne qui y transplanta ce nom et qui l'occupe encore (1). Elle s'appela d'abord la Petite-Bretagne, *Britannia minor*, comme il convenait à une colonie, par opposition à l'Ile de Bretagne qui était jusqu'alors le seul pays de ce nom et qui devint par opposition, et pour se différencier de sa colonie, la Grande-Bretagne, *Britannia major*. On voit par là quel lien étroit de parenté rattache les Bretons de France aux Bretons d'outre-mer, aux Gallois ; ces liens ne sont pas oubliés, surtout chez les Gallois, et un de leurs poètes de ce siècle appelait nos Bretons « les os de nos os et la chair de notre chair » (2).

Il resta sans doute quelques Bretons sur le sol conquis et occupé par les envahisseurs germains ; mais peu nombreux et réduits à l'esclavage, ils se confondirent dans la race conquérante. L'établissement des Anglo-Saxons dans l'Ile de Bretagne présente avec les conquêtes germaniques de la Gaule et de l'Espagne un contraste que l'historien anglais Freeman a fait remarquer et qu'il est bon de mettre en lumière pour marquer le caractère tout à fait germanique de la nation anglaise comme nation historique. « Les conquêtes des Francs, des Burgondes, des Goths n'ont guère été beaucoup plus que des conquêtes politiques ; elles ne furent pas accompagnées de l'extermination ni de l'expulsion des habitants de la Gaule, de l'Espagne, de l'Italie ; elles ne firent pas disparaître

(1) Cette histoire vient d'être racontée dans un savant livre : *l'Émigration bretonne en Armorique*, par M. J. Loth. Rennes et Paris, 1883.

(2) Esgyrn gwir o'n hesgyrn ninnau,
Cnawd o'n cnawd yw Cymru Ffrainc!

les institutions politiques et religieuses des peuples conquis. Le provincial romain garda sa loi, sa langue et sa religion sous un roi teutonique; bien plus, les conquérants teutoniques adoptèrent le langage, la religion et, dans une certaine mesure, les lois du peuple conquis. En Grande-Bretagne, tout disparut : les conquérants anglo-saxons gardèrent leur langue, leurs lois, leur religion. Tandis que la langue de la Gaule, de l'Espagne, de l'Italie est restée latine jusqu'à ce jour, la langue anglaise est restée essentiellement teutonique, et si des éléments latins s'y sont infiltrés, c'est par des événements postérieurs, non antérieurs à la conquête anglo-saxonne. Ailleurs, les conquérants teutoniques, s'ils étaient païens, embrassaient peu à peu le christianisme, et s'ils étaient ariens, ils passaient au catholicisme. Mais les conquérants anglo-saxons restèrent païens jusqu'à ce qu'ils furent convertis par une mission que leur envoya le pape. Ce n'est pas, comme ailleurs, de leurs sujets conquis qu'ils reçurent le christianisme. » Ces deux grands faits tirés de l'histoire et de la religion montrent que la conquête germanique ne fut pas ce qu'elle avait été dans l'Europe occidentale; qu'elle opéra, non pas une superposition, mais un déplacement de races, et que si des Bretons épargnés, surtout des femmes, se mélangèrent aux conquérants, ce mélange de quelques gouttes de sang celtique ne fut pas suffisant pour modifier le caractère profondément germanique de la nation anglaise (1).

Voilà les Anglo-Saxons établis en Grande-Bretagne. Leurs différentes tribus forment autant de petits royaumes. Celui des Saxons de l'Ouest, ou de Wessex, était le plus puissant et il établit sa suprématie sur les autres, surtout sur ceux de Kent, d'Essex et de Sussex ; sa suprématie sur les royaumes angles était plutôt nominale. A la fin du VIIIe siècle commencèrent des incursions danoises. Au siècle suivant, les Danois prennent pied dans l'île et leurs rois se partagent avec les rois saxons la domination des pays anglais. Une population scandinave, danoise et norvégienne, se mélange à

(1) Ce contraste pourrait se continuer dans les détails de la géographie. En Gaule, les anciens noms de lieu ont survécu, non pas seulement les noms de fleuves, de rivières et de montagnes, mais aussi ceux des villes, et nos villes mêmes occupent presque toujours l'emplacement des anciennes villes gallo-romaines. C'est la preuve que la vie sociale s'est continuée sans interruption. En Angleterre, les noms de lieu sont nouveaux pour le plus grand nombre, et, à part quelques grandes villes qui devaient leur origine à une position importante, les villes anglaises ne s'élèvent pas sur l'emplacement des anciennes villes romaines. En France, la plupart des évêchés ont une origine gallo-romaine, et leurs limites coïncident le plus souvent à celles des *pagi* gaulois ou gallo-romains. En Angleterre, les évêchés datent de l'époque anglo-saxonne, et leurs limites sont celles des anciennes principautés saxonnes et angles.

la population ancienne du nord de l'Angleterre proprement dite (Northumberland et Cumberland), mais ce mélange de races de commune origine ne changea rien au développement historique de la nationalité anglaise.

Les Danois avaient gagné en force et en importance. Au commencement du XIe siècle, le royaume d'Angleterre était un royaume uni, avec des rois danois. Sous Knut l'Angleterre fut un moment le centre d'un véritable Empire du Nord qui comprenait l'Angleterre, le Danemark et la Norvège réunis sous le même roi. A la mort de Knut cet empire se démembra. Les royaumes scandinaves se séparèrent. L'Angleterre fut un instant elle-même divisée; ce grand corps, bientôt réuni, passa à la dynastie saxonne de Wessex et bientôt après, par la conquête normande et par la célèbre bataille d'Hastings (en 1066), au duc Guillaume de Normandie, dès lors Guillaume le Conquérant. Dès ce moment, et par suite de son union avec la Normandie, l'Angleterre devenait une puissance continentale, européenne en quelque sorte, car jusque-là elle ne prenait point part aux affaires de l'Europe. Désormais, elle va y jouer un grand rôle. Mais dès ce moment la carte de l'Angleterre proprement dite est fixée; ses frontières vis-à-vis du pays de Galles et de l'Écosse ne subirent que peu de modifications; les limites mêmes des comtés n'ont guère varié depuis lors. Au point de vue géographique, l'Angleterre est dès lors définitivement constituée. C'est sous le régime normand que s'est consolidé l'État anglais. Le système anglo-saxon, comme l'a remarqué l'historien anglais M. Stubbs, était fort par la cohésion des organismes inférieurs, par les liens qui attachaient les individus à la commune, à la « centaine », au *shire* (comté); la race normande, plus fortement organisée par la pratique du système féodal, réunit, groupa et centralisa tous ces éléments dispersés.

Plus tard, les vicissitudes de la domination anglaise en France font partie de l'histoire politique de l'Angleterre, mais ces événements n'affectent pas son organisation intérieure; ils sont sans influence sur son développement national. Ils n'en auraient exercé que si les rois d'Angleterre eussent été victorieux et les deux pays définitivement unis.

Les guerres que plus tard l'Angleterre entretint si longtemps sur le continent, avec des alternatives de victoires et de défaites, n'exercèrent à cet égard aucune influence et ne pouvaient amener aucune rectification de frontières, l'Angleterre étant une puissance insulaire. Du jour où l'Angleterre perdit ses possessions sur le continent, elle fut réduite à ses frontières naturelles, à la mer qui

baigne ses côtes, et ces frontières étaient irréductibles. Il n'y a pas sur le continent d'Europe un État qui ne cherche, à tort ou à raison, à rectifier ses frontières, c'est-à-dire à s'agrandir aux dépens de ses voisins. L'Angleterre, grâce à sa situation, derrière la « bande d'argent » de la mer (*silver streak*), échappe seule à cette convoitise et à ces craintes. Il est bon de ne pas avoir de voisins : si l'Inde et si l'Afrique australe étaient des îles, l'Angleterre aurait les mains plus libres dans sa politique étrangère.

La conquête normande couvrit le pays d'une féodalité normande, mais ne détruisit pas la nationalité anglaise qui continua à se développer sous un vernis français. Déjà avant la conquête de Guillaume le Conquérant, le français était la langue de la cour d'Angleterre : mais il dut à la conquête de devenir langue officielle et il le resta plusieurs siècles. Il se développa même alors en Angleterre ce qu'on appelle la littérature anglo-normande, c'est-à-dire une littérature dont les monuments sont écrits dans le dialecte normand de l'ancienne France. Mais tout cela était à la surface, et le fonds anglo-saxon de la population absorba peu à peu la féodalité normande. Le langage des manants l'emporta sur celui des gentilshommes et des légistes.

Ce n'est pas que la langue des conquérants normands n'ait laissé sa trace dans la langue anglaise. Elle a laissé cette trace dans de nombreuses formules conservées religieusement dans le jargon traditionnel de la procédure et de la législation (par exemple *oyez* en tête des proclamations et qui, n'étant plus compris, est devenu *O yes!*) ; elle l'a laissée aussi dans le lexique de la langue anglaise où tant de mots décèlent une origine française. Mais ce qui constitue le génie d'une langue, ce n'est pas le dictionnaire, c'est la grammaire. Les mots sont une matière inerte qui se perd et qui s'emprunte, mais la vie et l'esprit d'une langue sont dans les lois de sa formation et de son développement. Aussi l'anglais, malgré ses nombreux emprunts à la langue des Normands, est-il une langue germanique. Sa généalogie n'est pas contestable : elle appartient, comme le hollandais et le frison, à la branche du bas-allemand ; et le bas-allemand forme avec le haut-allemand, le gothique et les langues scandinaves, la famille germanique ou teutonique, elle-même sous-division de la grande famille de langues appelées indo-européennes ou aryennes. Les dialectes anglais restés au rang de patois n'ont acquis aucune importance politique et littéraire (à la seule exception de l'anglo-écossais du poète Burns). Celui des dialectes qui est devenu langue littéraire, ce que nous appelons l'anglais, est le dialecte élevé au rang de langue litté-

raire par le poète Chaucer au XVe siècle, c'est l'anglais du centre, le *midland english*.

Un dicton populaire anglais rappelle les divers éléments dont s'est constituée la nation anglaise : « Un Breton, un Allemand, un Danois et un Français font un Anglais. »

A Briton, a Dutch, a Dane and a Frenchman
Make an Englishman (1).

L'État fondé par des pirates dans le sud et dans l'est de l'Ile de Bretagne devait, après s'être organisé et être arrivé à l'unité, conquérir le groupe tout entier des Iles Britanniques. Nous allons suivre ces différentes étapes en parlant de ses annexions successives. Plus tard l'Angleterre sortira de ses îles et deviendra un grand État universel, une Rome océanique. Nous retrouverons la nationalité anglaise dans ses rejetons transatlantiques; mais, quant à elle-même, nous avons achevé son histoire.

Les temps qui suivent appartiennent à l'histoire politique et à l'histoire littéraire. L'une et l'autre sont en dehors du cadre de cette étude. Mais il y a quelques grands faits qu'il faut au moins indiquer. D'abord, l'Angleterre au XVIe siècle a rompu avec l'Église catholique et elle est devenue la nation protestante par excellence. Puis, l'Angleterre s'est emparée de la domination incontestée de la mer; cette conquête date pour l'Angleterre de la seconde moitié du XVIIIe siècle, car jusque-là cet empire lui était disputé, et souvent avec succès, par l'Espagne, par la Hollande et par la France. Enfin, sans vouloir entrer dans le domaine de la politique proprement dite, il m'est bien difficile de ne pas constater au passage la conclusion de l'histoire d'Angleterre qui se déroule en ce moment devant nos yeux, la vieille Angleterre, monarchique et surtout aristocratique, marchant résolument et rapidement vers un régime démocratique. M. Schérer a parfaitement résumé ce mouvement de transformation en quelques paroles :

Mais si la Révolution française est l'exemple le plus saillant du *fatum* historique, parce que les péripéties en sont ramassées en un très petit nombre d'années, parce qu'elles se déroulent au son du tocsin de la guerre civile et du canon des champs de bataille, et parce qu'elles ont abouti à Napoléon et à la reconstruction de l'Europe, les évolutions de l'Angleterre depuis un demi-siècle ne méritent guère moins l'attention de l'homme politique. Elles la méritent d'autant plus que ces évolutions

(1) Le poète Tennyson exprimait la même idée quand il écrivait :

Saxon, and Norman, and Dane are we.

« Nous sommes Saxons, et Normands, et Danois. »

nous font voir un développement graduel et organique, au lieu d'un cataclysme. Et, cependant, comment méconnaître ce qu'il a d'aveugle aussi, ce mouvement qui défait pièce par pièce l'édifice d'une antique et glorieuse monarchie, pour y substituer ce que personne ne saurait prévoir, ce dont personne même ne semble se préoccuper. On va en avant, poussé par ses instincts, obéissant à la logique, cédant ici à l'évidence d'un abus, là à des conceptions rationnelles, le plus souvent à de vagues instincts qui s'imposent sans avoir à se justifier. L'Angleterre était protestante; ce fut longtemps sa raison d'être; en 1829, l'émancipation catholique a fait brèche dans la foi nationale. L'Angleterre était aristocratique; à l'inverse de ce qui s'est passé en France, c'est sa noblesse qui l'avait faite, qui avait établi ses libertés, limité la puissance de ses rois; en 1832, la réforme parlementaire portait une première atteinte au régime sous lequel l'Angleterre avait fait si grande figure; le gouvernement passait des mains de l'aristocratie dans celles des classes moyennes, en attendant que de nouvelles extensions du droit de vote livrassent le pouvoir aux masses. L'Angleterre, enfin, était un pays essentiellement agricole; des tarifs protecteurs y fixaient le prix des céréales dans l'intérêt de la propriété aristocratique du sol; en 1846, la liberté du commerce des grains changea le centre de gravité économique du pays; d'agricole qu'elle était, l'Angleterre est devenue une puissance essentiellement industrielle et commerciale. La progression dans le développement moderne des sociétés n'est pas arithmétique, elle est géométrique. Les changements sont toujours plus décisifs, et les intervalles qui les séparent deviennent toujours plus courts. La révolution qui s'accomplit dans les institutions de l'Angleterre n'a fait que s'accélérer depuis les événements que nous venons de rappeler... (1) »

Cette transformation de l'Angleterre dans le sens démocratique, M. Gladstone en aura été l'initiateur et le principal instrument.

Cette transformation se montre bien dans les sentiments à l'égard de la dynastie. Le *loyalisme* ou dévouement au souverain — surtout au souverain actuel, la reine Victoria — est toujours le même, mais il ne se reporte pas sur les membres de sa famille, quand John Bull est appelé à dénouer les cordons de sa bourse. Alors John Bull se montre d'une lésinerie indigne de sa grande fortune. Chaque année on voit augmenter le nombre des membres de la Chambre des Communes qui votent ouvertement contre les pensions aux membres de la famille royale, et on a vu la dernière fois cet étrange spectacle de deux ministres députés quitter la Chambre au moment du vote. Avec un suffrage plus étendu la difficulté ne pourra que grandir, et déjà dans des collèges à majorité radicale on fait prendre aux candidats l'engage-

(1) Article du *Temps* du 5 mars 1882. Cet article n'est pas signé, mais il est aisé d'y reconnaître la main et la pensée de M. Schérer.

ment de voter contre de semblables pensions. Tout récemment, le professeur Stuart, en succédant à M. Fawcett dans la représentation du collège de Hackney, a dû accepter ce mandat impératif. Le fils aîné du prince de Galles vient d'atteindre sa majorité, mais on n'a pas osé (crainte d'un échec) demander pour lui une pension au Parlement. C'est un manque éclatant de logique, quand on tient à la royauté, de lui marchander ainsi ses frais de représentation; mais si les hommes étaient logiques, la politique se réduirait à peu de chose (1).

Les nouvelles lois sur le droit de suffrage vont introduire un régime électoral qui ressemblera de bien près au suffrage universel. Sans révolution apparente, l'Angleterre va inaugurer un nouveau régime et voguer dans une mer nouvelle. Puisse le cap qui a été pour d'autres nations le cap des Tempêtes être pour elle le cap de Bonne-Espérance ! Puisse son expérience donner un démenti à la philosophie pessimiste de son grand penseur Herbert Spencer, qui a porté un jugement si sévère sur le régime du suffrage universel ! L'Angleterre, qui jusqu'ici avait servi de modèle au continent, tend maintenant à régler sa marche sur celle du continent. Mais elle garde encore une immense supériorité : le sens politique qu'elle a hérité de tant de générations précédentes, la pratique sincère de la liberté et le respect de son propre passé.

En effet, un des principaux caractères que montre l'histoire de l'Angleterre, c'est celui d'un développement continu, jamais arrêté, mais jamais troublé par la violence. Depuis Charles Ier et Cromwell, l'Angleterre a régulièrement progressé sans que les passions populaires soient jamais intervenues par une révolution. L'Angleterre n'a jamais renié son passé ni déchiré, encore moins conspué son histoire. « Si l'Angleterre jusqu'à ce jour s'est montrée capable d'éviter et de rejeter les démagogues et les empi-

(1) « Par une rare bonne fortune, cette difficulté a été épargnée au peuple anglais pendant plus de deux siècles. Guillaume et Marie n'avaient pas d'enfants. La reine Anne en eut treize, mais qui moururent jeunes. Les deux premiers Georges en eurent assez pour assurer la succession du trône. Georges III eut une nombreuse famille de fils indignes qui s'endettèrent lourdement, mais seulement deux (outre Georges IV) se marièrent, et ceux-là eurent seulement un ou deux enfants chacun. Le duc de Kent n'eut qu'une fille qui succéda au trône (la reine Victoria) et le duc de Cambridge seulement un fils qu'il fut aisé de pourvoir. Mais la nombreuse famille de la reine Victoria a amené un nouvel état de choses, et justement au début d'un régime démocratique, quand les contribuables deviennent mal disposés à entretenir des gens à ne rien faire, et quand il devient de plus en plus odieux de donner des grades dans l'armée ou dans la marine pour d'autres causes que le mérite... » (*Nation*, de New-York, n° du 11 décembre 1884). — Je supprime les observations d'une raillerie peu respectueuse par lesquelles le journaliste américain termine son article.

riques, tandis que la France et l'Espagne, après de vains efforts de révolutions et de renouvellements, sont retombées à l'état où nous les voyons, c'est parce que l'Angleterre d'un siècle n'a jamais rompu avec l'Angleterre du siècle précédent, et que, tout en se modifiant par degrés, elle n'a jamais avec précipitation abjuré ses anciennes institutions (1). »

Devrai-je essayer de caractériser le génie de la race anglaise? Le génie d'une race est chose subtile et flottante, quand on sort d'une appréciation générale, d'une qualité saillante ou prédominante. Les préjugés, les systèmes, les engouements de la mode se reflètent souvent dans les généralisations de ce genre. Que n'a-t-on pas écrit sur le caractère ethnographique du génie de Shakspeare? Les uns ont voulu faire du grand poète la personnification du génie germanique; quelques autres ont voulu trouver des échos de la pensée celtique qui lui auraient été transmis par une sorte d'atavisme (2). Ce sont là, je le crains, les subtilités de beaux esprits en quête de développements littéraires.

Le génie anglais est, à tout prendre, un génie germanique, mais s'il a dans le cours des siècles pris un caractère particulier, c'est peut-être par suite de ces mélanges, mais c'est davantage sans doute par le fait du milieu historique et des événements qui ont fait de bonne heure du peuple anglais un peuple politique, aguerri aux dures épreuves d'un régime de luttes et de liberté. C'est là que s'est formé le caractère anglais, courageux, tenace, dédaigneux. Un des traits principaux de ce caractère me paraît être l'esprit d'initiative, et surtout de la persévérance dans l'initiative. C'est en cela que l'Anglais se distingue heureusement du Français, chez lequel l'ardeur n'est souvent qu'un feu de paille (3).

Dans des questions aussi délicates que celles de « psychologie des peuples » ou démopsychologie, je suis heureux de pouvoir citer le jugement d'un des écrivains français qui connaissent le mieux l'Angleterre et les Anglais, M. Schérer :

L'Anglais est haut de taille; doué d'une force de nature musculaire, et par conséquent plus recueilli, plus calme, plus constant dans l'effort

(1) *Quarterly Review*, octobre 1874, p. 322.

(2) D'autres écrivains encore prennent une position intermédiaire; ils trouvent dans Shakspeare un mélange de génie celtique et de génie germanique. Ils l'analysent jusque dans le détail : tel membre de phrase, disent-ils, exprime un sentiment celtique, tel autre un sentiment germanique. Ainsi dans le livre, si brillant du reste, de M. Matthew Arnold, *The Study of Celtic Literature*, on trouve des citations, non seulement de Shakspeare, mais aussi d'autres poètes anglais où M. Arnold imprime en italique les membres de phrase où il retrouve l'influence du génie celtique, du génie des Bretons d'avant César!

(3) *Francia, fuoco di paglia*, dit un proverbe italien.

que ne le sont les hommes de tempérament nerveux; plus de solidité chez lui que d'impétuosité, plus de bravoure que d'audace; l'Anglais est courageux parce qu'il sent sa force, vrai parce qu'il est courageux, juste, loyal, aimant le combat à armes égales, parce que tout cela fait partie de la franchise. Il est, pour la même raison, plus mesuré que nous, plus maître de lui-même, moins prompt, moins irritable, moins emporté. Il est plus sensible au devoir, et il l'est moins au point d'honneur. Il a plus d'orgueil que de vanité, plus de dignité personnelle que de goût pour l'uniforme et le ruban. L'Anglais est indépendant, peu soucieux du qu'en-dira-t-on, par suite original, souvent même excentrique. Il n'a rien de cette expansion communicative qui caractérise les peuples du Midi et qui fait la sociabilité française. L'Anglais, au surplus, a ses contrastes, ses disparates même, telles qu'on en trouve partout où il y a richesse et profondeur de nature. Je parlais de son indépendance, et cependant l'opinion, la mode même règnent tyranniquement en Angleterre, et Stuart Mill a pu soutenir qu'il y a plus de véritable liberté intellectuelle en France que de l'autre côté du détroit (1). »

A ce portrait, j'ajouterai un mot que j'ai vu attribuer à J.-J. Rousseau et qui définit les Anglais par contraste avec les Français : « L'Anglais a les préjugés de l'orgueil, et le Français ceux de la vanité. » C'est cet orgueil qui inspire aux Anglais leur sentiment de supériorité sur les autres nations, sentiment qui se change en dédain et souvent en mépris pour les races conquises. De là la dureté avec laquelle les Anglais ont traité longtemps les Indous, leurs sujets, et plus longtemps encore les Irlandais qui pourtant étaient leurs concitoyens, leurs *fellow-subjects*. De là la cruauté sans remords avec laquelle les Anglais dans leurs colonies, les Yankees aux États-Unis exterminent les indigènes du Nouveau-Monde, tandis que les Français du Canada, les Espagnols et les Portugais de l'Amérique du Sud, plus doux, plus sociables et moins *distant* (comme on dit en anglais), se mêlent aux Indiens indigènes et, dans certains pays, les élèvent peu à peu à la vie morale et politique. Quand on pense quel dédain le génie anglais éprouve pour ce qui n'est pas anglais, on trouve naturel que la théorie si hostile aux illusions humanitaires, la théorie de la lutte pour l'existence, *struggle for life*, — c'est-à-dire cette théorie en vertu de laquelle les races supérieures supplantent et détruisent les races inférieures, — on trouve tout naturel, dis-je, que cette théorie ait trouvé sa formule en Angleterre et sous la plume d'un Anglais, le célèbre naturaliste Darwin.

H. GAIDOZ.

(1) *Temps* du 6 janvier 1874, à propos du livre de M. Laugel, *l'Angleterre politique et sociale*.

APPENDICE

Voici, comme memento, les dates principales de l'histoire d'Angleterre.

	Av. J.-Ch.
Jules-César débarque dans l'île de Bretagne	55
	Ap. J.-Ch.
Conquête de l'empereur Claude.	43
L'île abandonnée par les légions romaines.	vers 410
Hengist et Horsa débarquent dans l'île.	449
Saint Augustin convertit Æthelbert, roi de Kent. . . .	597
Les Danois débarquent en Angleterre	789
Conquête normande par Guillaume le Conquérant et bataille d'Hastings	1066
Établissement des Anglais en Irlande	1169-1171
Perte de la Normandie.	1204
Conquête du pays de Galles.	1283
La suprématie du pape est abolie	1534
Acte d'union du pays de Galles avec l'Angleterre . . .	1536
L'Irlande est élevée au rang de royaume.	1542
Acte d'union avec l'Écosse	1707
Déclaration d'indépendance des États-Unis d'Amérique, anciennes colonies anglaises	1776
Acte d'union avec l'Irlande.	1801
Acte d'émancipation des catholiques.	1828
Abolition de l'esclavage.	1833
Le Canada, la Nouvelle-Écosse et le Nouveau-Brunswick sont formés en fédération sous le nom de « Puissance de Canada » *Dominion of Canada*	1867
La reine Victoria prend le titre d'impératrice de l'Inde.	1877

L'Angleterre a été une des dernières nations à réformer son calendrier pour le mettre d'accord avec le cours du soleil. Son retard tenait à la fois de son esprit de conservatisme et de sa haine du papisme ; car la réforme du calendrier était due à l'initiative du Saint-Siège. Ce n'est qu'en 1752 qu'elle s'y décida. La loi qui établit ce changement est du règne de Georges II (1). Le jour qui suivit le mercredi 2 septembre 1752 fut numéroté « jeudi 14 septembre 1752 ». En même temps, le commencement de l'année qui était resté au 25 mars fut fixé au 1er janvier ; et le 1er janvier qui suivit le 31 décembre 1751 fut le premier jour de l'année 1752. Cette double réforme était depuis longtemps mise en pratique en France.

H. G.

(1) 24 George II, 1751, c. 23. — Cité dans Bond, *Handy-book of Rules and Tables*. London, 1875, p. xx.

LE PAUPÉRISME

DANS LES UNIVERSITÉS ALLEMANDES

Tout événement de quelque importance dans le développement de la civilisation laisse, à celui qui l'étudie attentivement, la conviction profonde que la connaissance humaine dans son étroit horizon ne peut jamais saisir à la fois qu'un seul aspect d'une de ces manifestations de la vie. Tandis que nous nous appliquons avec la loupe et le scalpel de la critique à l'étude d'une institution sociale, il surgit tout à coup un nouveau fait dont l'influence croissante vient compromettre gravement l'exactitude de nos précédentes conclusions et tenir en suspens notre jugement sur l'ensemble. Ce que nous considérions comme un résultat définitivement acquis nous glisse entre les doigts et il ne nous reste plus d'autre parti que de reprendre avec un nouveau courage le minutieux travail de la critique. C'est ce qui inspirait à J. Stuart Mill cette réflexion, peut-être trop optimiste, que sur les grandes questions il reste toujours beaucoup à dire.

La grande question qui va nous occuper dans les lignes suivantes est celle de l'Université allemande. La nature et l'essence de cette grande institution ont déjà fait l'objet, dans cette *Revue*, d'études comparatives pleines d'intérêt et de recherches fines et pénétrantes; avec une rare impartialité, des écrivains français ont ici même trop souvent parlé avec éloge de cette antique création de la civilisation allemande, pour qu'il puisse paraître indiscret qu'un Allemand vienne à son tour dire quelques mots à ce sujet, et signaler à un point de vue tout objectif une circonstance fâcheuse qui menace de compromettre sérieusement et la force et l'éclat de nos grands établissements d'enseignement supérieur. Nous voulons parler de l'envahissement de nos hautes écoles, en dépit de toutes barrières, par une masse toujours croissante d'étudiants absolument dénués de ressources. Nous touchons là à une question d'autant plus délicate qu'elle est étroitement liée à la grosse

question sociale; mais la connexité des deux questions ne saurait être, selon nous, une raison suffisante pour écarter de prime abord l'examen spécial de la première, lorsque précisément des faits de date récente ont attiré de tous côtés l'attention sur ce point douloureux. De temps à autre arrivent à la connaissance du public certains faits qui ouvrent un triste jour sur une des pires misères de la vie sociale, et révèlent la déplorable condition d'existence d'une partie de nos étudiants.

La même semaine les journaux de Berlin et de Vienne rapportaient deux faits de nature presque identique, qui nous permettent de nous rendre compte de la profonde misère qui règne dans une partie de la population studieuse des grandes villes, et font un lugubre contraste avec le refrain de la vieille chanson qui revient naturellement à la mémoire, dès qu'on songe au temps joyeux des études : *gaudeamus igitur, juvenes dum sumus!*

A Berlin, c'est un étudiant qui s'adresse à l'administration municipale et demande en grâce qu'on lui accorde une place parmi les balayeurs du service de nuit, afin qu'il puisse gagner sa vie, sans interrompre, de jour, ses études à l'Université. Presque en même temps on écrivait de Vienne qu'un étudiant, n'ayant pu justifier d'aucun moyen d'existence, devait être « expulsé » de la ville comme vagabond sans profession et sans moyens d'existence.

Certes les gens de bon sens, convaincus avec l'*Ecclésiaste* qu' « il n'y a rien de nouveau sous le soleil », ne perdront rien de leur imperturbable égalité d'âme en présence de pareils faits, et tâcheront peut-être de nous tranquilliser en alléguant comme un principe que tout finit par s'arranger par la force même des choses : n'a-t-on pas déjà vu le grand philosophe hollandais, l'auteur du *Tractatus theologo-politicus,* gagner son pain à polir des verres pendant le jour, pour se livrer la nuit à l'étude des éternels problèmes de l'être et du devenir? A quoi nous répondons par le vieil adage : *Duo si faciunt idem, non est idem.* Seule, croyons-nous plutôt, une superficielle insouciance peut se consoler avec des exemples tirés de l'histoire, et haussant les épaules s'en remettre pour le reste au bon Dieu. Nous croyons bien, au contraire, que nous sommes ici en présence des symptômes manifestes d'une grave maladie, et qu'il est non seulement utile de rechercher la nature de ces faits, mais encore qu'il y a une véritable obligation morale à étudier avec attention un problème qui menace, comme un germe destructeur à la racine d'un précieux produit de la culture, de ruiner les sources de la vie intellectuelle dans notre patrie.

De même qu'une éruption volcanique subite nous fait souvenir que tout n'est pas aussi paisible dans les profondeurs de la montagne qu'à sa surface, ainsi des faits tels que ceux que j'ai rapportés nous rappellent que dans les couches profondes de ce monde d'étudiants dont on ne connaît le plus souvent que les côtés brillants, règnent et sévissent ces ténébreuses puissances de la douleur, de la misère et de la détresse. Alors tous les cœurs s'émeuvent de compassion, et chacun rivalise de zèle pour tâcher d'adoucir dans la mesure du possible la situation de ces malheureux. Puis, lorsque les premières émotions de la sympathie se sont dissipées, la froide réflexion, à son tour, s'empare de cet événement pour en faire l'objet d'une étude attentive et en retirer l'enseignement qu'il renferme.

La misère des étudiants est une plaie sociale des plus graves, bien que, contrairement à l'opinion commune, elle ne soit point une chose nouvelle propre à notre époque. Elle est, au contraire, aussi vieille que l'histoire des études, et il est seulement juste de reconnaître que, par suite de diverses circonstances, le mal a pris plus d'acuité de nos jours et que, dans les *grandes villes* en particulier, il s'est implanté et développé dans des proportions effrayantes. L'Université de Berlin est d'origine trop récente pour que son histoire puisse nous fournir des faits instructifs à cet égard. A Vienne on voit apparaître de bonne heure ces misérables de l'Université. Dans les premiers siècles de son existence l'Université de Vienne ne possédait pas le vaste système d'assistance dont elle dispose aujourd'hui; par contre, on tolérait que les étudiants pauvres pourvussent à leur existence à l'aide de moyens que les idées de notre temps interdisent absolument. Non seulement ils cherchaient à se créer quelques ressources, comme copistes, précepteurs ou comme répétiteurs de leurs condisciples plus fortunés, mais ils remplissaient encore, pour un maigre salaire, les fonctions de chantres à l'église, et au besoin se mettaient en service (*famuli*). Au XVIe siècle le nombre des étudiants misérables s'était accru à un tel point que le recteur se vit dans la nécessité de leur délivrer des certificats de mendicité qui les autorisaient à tourmenter les gens de leurs chants ou à marcher derrière le sacristain lorsqu'il faisait la quête. Ces nourrissons des Muses étaient connus sous le nom de *Bettelstudenten*, écoliers-mendiants, distincts des écoliers errants qui, de plus en plus étrangers à toute espèce d'études, devinrent par leurs grossiers désordres l'effroi des populations des campagnes et de leurs pasteurs.

Tout cela a disparu dans le cours des siècles, mais le mal qui donnait naissance à ces manifestations a persisté sous de nouvelles formes; bien plus il s'est accru et est arrivé de nos jours à un degré de gravité qui exige que d'une manière ou d'une autre on y apporte un prompt remède.

Le plus gros contingent de cette armée de malheureux est naturellement fourni par les provinces. Les écoles si richement dotées de Berlin et de Vienne exercent une puissante attraction sur tous les jeunes gens qui désirent se consacrer aux hautes études, sans parler des nombreuses ressources qu'offrent au point de vue de la culture générale les grandes capitales. Ils espèrent en outre trouver plus facilement des moyens d'existence dans ces grandes villes où de nombreuses institutions de bienfaisance ont été fondées dans le but de venir en aide aux étudiants besogneux. Berlin, il est vrai, présente moins d'avantages sous ce dernier rapport; son Université, qui n'existe que depuis soixante-quinze ans, n'a pas encore recueilli les capitaux considérables dont des legs accumulés depuis 1365 ont enrichi la vénérable *Alma mater viennensis*. Celle-ci disposait déjà en 1874 de 283 bourses (*Stipendien*). Il faut citer en outre parmi les plus remarquables institutions de bienfaisance les différentes Sociétés de secours mutuels formées par les étudiants de chaque Faculté. Ces sociétés allouent à leurs membres soit des secours réguliers en argent soit des subsides pour faire face aux frais d'examens (*Rigorosen-Taxen*). Elles mettent également à leur disposition une bibliothèque spéciale, et s'efforcent de leur procurer des places comme répétiteurs, précepteurs, etc. A côté de ces unions d'étudiants, il existe des institutions privées ayant chacune sa sphère d'activité propre: telles sont le *St.-Gregorius-Verein*, le *Verein der Salzburger und Œsterreich-Schlesier*, le *Verein zur Unterstützung mittelloser israelitischer Studierender*. Enfin, dans le genre de ces hôtelleries d'étudiants instituées au moyen âge sous le nom de *Bursen*, le *Rudolphinum* et le *Asylverein*, qui réunissent à eux deux 70 élèves de l'École polytechnique et 22 étudiants de l'Université.

Les étudiants dans le besoin sont encore secourus par le *Comite für Studentenconvicte* qui distribue annuellement 10,000 cartes de consommation, sans parler du réfectoire de l'hospice israélite (*Armenanstalt*). Moyennant une faible contribution annuelle, tout étudiant peut encore se faire admettre dans le *Verein zur Pflege kranker Studierender* qui assure à ses membres des soins gratuits dans la section de l'hôpital réservée aux étudiants, et est en outre à même d'en envoyer un grand nombre faire une

cure dans diverses villes de bains. On rencontre d'ailleurs des institutions analogues près l'Université de Berlin où les associations et corporations ont commencé à se développer, ces dernières années, dans de vastes proportions.

Quelle que soit l'activité déployée par ces diverses institutions, elles sont loin de soulager autant qu'il serait à désirer la misère des étudiants, d'autant plus que leurs bienfaits s'égarent trop souvent sur des individus qui pourraient à la rigueur s'en passer. Mais une autre circonstance, qui nous intéresse de plus près, vient encore paralyser les efforts de toutes ces Sociétés d'assistance; nous voulons parler de l'affluence toujours croissante des solliciteurs, dans les capitales des deux empires. C'est dans ce nombre excessif des étudiants qu'est le nœud de toute la question.

Nous ne tenons nullement pour démontré que tous ces étudiants misérables, qui ont recours à l'assistance charitable, soient véritablement qualifiés pour se livrer à des études scientifiques. Quelque compassion qu'on ressente à l'égard des malheureux, on ne peut cependant s'empêcher de penser qu'il vaudrait beaucoup mieux, pour la grande majorité de ces jeunes gens, se tenir à l'écart des hautes études. On ne peut nier que dans la grande masse, c'est la médiocrité qui domine; tel est aussi le cas, sans doute, parmi les étudiants riches; mais le fait est alors sans inconvénient au point de vue social. L'étudiant pauvre est appelé à paraître au grand jour de la vie publique, mais il doit justifier cette prétention par sa valeur personnelle et par l'apport d'une certaine somme de talents. Or il paraît absolument hors de doute qu'il n'en est point ainsi dans la très grande majorité des cas. Que la pauvreté doive être secourue lorsqu'elle est digne d'intérêt, cela n'entre point en question; il s'agit ici de savoir si, d'une manière générale, il est réellement bon de l'attirer, par tout un système de bienfaisance, à de hautes études qui, en dehors de certaines ressources pécuniaires, exigent encore et surtout une certaine somme de talents intellectuels et une moyenne de culture, lesquelles, dans l'organisation actuelle de la société et de l'État, ne se rencontrent pas en dehors de certaines conditions de fortune ou d'aisance matérielle.

Sans doute, il importe à la prospérité de l'État que le mouvement ascendant des classes de la société s'étende aux couches les plus profondes de la population; mais à la condition toutefois que cet avènement des couches nouvelles soit progressif et comme soumis à un certain temps de stage. S'il y a des exemples du contraire, ce sont de rares exceptions qui ne sauraient entrer en ligne de

compte dans la moyenne des choses possibles. Lorsque, par conséquent, comme c'est le cas dans les Universités allemandes depuis la seconde moitié de ce siècle, des milliers de jeunes gens, sans aucun souci des difficultés matérielles, s'imaginent être capables de s'élever d'un seul bond des couches les plus inférieures de la société au premier rang, un pareil effort aussi général, et dont les calculs sont contraires à toutes les probabilités, ne doit plus être considéré ni comme un avantage national ni comme un progrès moral. Il est en effet la manifestation non plus d'aspirations idéales et d'un amour désintéressé de la science, mais des désirs d'une vanité absolument contraire au bien public, ou, ce qui est pire encore, du secret espoir — hélas, trop souvent bien illusoire — de parvenir à une existence facile et commode.

Certes, les hautes études ne sont pas le monopole de la minorité qui compose les classes supérieures ; mais il y a de nos jours un véritable danger dans ce courant qui tend à se généraliser et qui entraîne les pauvres gens à faire faire des études à leurs enfants. Ils y apportent une véritable passion, soit qu'ils considèrent comme un honneur d'avoir un fils bien élevé, soit parce qu'ils espèrent lui assurer par là un bien-être qu'ils n'ont pu connaître eux-mêmes. Les petits employés, en particulier, qui fournissent le plus gros contingent en étudiants pauvres, escomptent la protection de leurs supérieurs hiérarchiques pour faire obtenir à leurs fils une grasse prébende, et élever ainsi leur famille à un rang supérieur. Si seulement ces bons parents pouvaient soupçonner à quels dangers ils exposent leur cher enfant, lorsqu'ils l'envoient, désarmé, livrer le rude combat pour la vie, dans lequel il faut, non seulement du talent pour rattraper le temps perdu, non seulement du caractère pour se garder des défaillances morales, mais encore des forces suffisantes pour supporter sans péril les peines et les privations ! La sollicitude maternelle ne conçoit-elle donc aucune crainte, écrit un homme d'une grande autorité en ces matières, à la pensée que mainte fois son enfant souffre de la faim, que souvent il lui faut passer des nuits blanches, soit parce que les heures de la journée ont été prises par le gagne-pain, soit parce qu'il ne sait où aller coucher ?

Combien de victimes succombent dans cette lutte, beaucoup lorsqu'ils pensent après de longues années d'efforts parvenir enfin à recueillir le fruit d'un labeur sans répit ! Combien finalement se détournent entièrement de leur carrière, et, devenus « fruits secs », traînent une misérable existence comme répétiteurs ou précepteurs !

Jusqu'ici nous avons traité la question au point de vue des étudiants pauvres; elle doit être aussi envisagée sous sa seconde face, au point de vue des intérêts de la science compromis par ce paupérisme. Que devient une branche quelconque de l'activité humaine, lorsqu'elle est représentée en majorité par des hommes insuffisamment pourvus tant au point de vue matériel que sous le rapport de la culture? N'arrive-t-il pas qu'elle se ressente à son détriment de cette double médiocrité chez ceux qui la cultivent (1)?

Un maître de la science qui est en même temps un esprit philosophique, Billroth, a conçu les mêmes craintes qu'il a exprimées en termes décisifs, dans un ouvrage bien connu, *Lehren und Lernen der medizinischen Wissenschaften* (Vienne, Gerold, 1876), qui mieux qu'aucun autre nous fait pénétrer dans la vie intime des Universités allemandes :

Je veux, dit l'éminent professeur, examiner d'un peu près la situation des étudiants en médecine à Vienne, au sujet de laquelle on a beaucoup parlé et à plusieurs reprises, ces derniers temps, dans les journaux; et, j'ajoute, d'une manière propre à compromettre notre réputation auprès des autres Universités d'Allemagne. On a relevé avec raison ce fait que les étudiants pauvres se trouvent en plus grand nombre à Vienne que partout ailleurs, et qu'en raison de la cherté de la vie dans la capitale, on devait leur venir en aide. Oui, sans doute, s'il ne s'agissait ici que de pauvreté. Par pauvre on entend généralement celui qui est incapable de faire face aux exigences de la condition sociale dans laquelle il se trouve placé par sa naissance, ou dans laquelle il est tombé sans qu'il y ait faute de sa part. Or, il n'en est pas ainsi dans l'espèce. Il nous arrive, surtout de Galicie et de Hongrie, quantité de jeunes gens, pour la plupart israélites, auxquels on a laissé follement croire qu'à Vienne ils pourraient en même temps gagner de l'argent (au moyen de répétitions, de petits emplois à la Bourse, en colportant de porte en porte des allumettes, ou bien en se faisant nommer dans les postes et télégraphes à Vienne ou ailleurs, etc.), et avec cela — étudier la médecine. On en voit même, de moins en moins heureusement, mener la vie de musiciens ambulants; mais quels que soient leurs moyens d'existence d'autant plus problématiques qu'ils sont étrangers à Vienne, ces malheureux ne pourraient

(1) Cf. sur ce point le remarquable ouvrage de M. A. de Candolle ; *Histoire des sciences et des savants depuis deux siècles,* précédée et suivie d'autres études sur des sujets scientifiques, en particulier sur l'hérédité et la sélection dans l'espèce humaine.

point végéter ailleurs; ils ne peuvent étudier ni à Grætz, ni à Innsbruck où pourtant la vie est à meilleur marché, parce qu'ils n'y pourraient rien gagner; il n'y a donc d'études possibles pour eux qu'à Vienne. Et cet état de choses, quoique restreint dans certaines limites, se perpétue, grâce à la connivence du public, des compagnies de chemins de fer, des professeurs, tout le monde étant dominé par cette idée fixe, que de pauvres jeunes gens qui, au prix de tant de fatigues et en dépit de tant d'obstacles, luttent pour se faire une place dans une carrière libérale, doivent obéir à une irrésistible vocation et être tout particulièrement doués; Deux suppositions également fausses : la folie aveugle avec laquelle ils entreprennent des études scientifiques a sa racine dans leur propre présomption ou plutôt dans la vanité de leurs parents. En admettant même que chez quelques-uns il y ait une vocation véritable, il ne serait pas démontré pour cela qu'ils possèdent aussi les talents nécessaires. Les jeunes gens doués à un haut degré de talents réels font preuve, pour la plupart, d'une application constante, accompagnée du désir de produire; mais dans le domaine de la science, aussi bien que dans les beaux-arts, il ne manque pas de gens absolument dénués de tout talent, qui sont extraordinairement appliqués et ont une véritable rage de production. Qui ne connaît de ces jeunes gens qui, soit dans la peinture, soit dans la composition musicale, dépensent un zèle digne d'un meilleur succès et travaillent jusqu'à s'abrutir, et qui, n'ayant d'ailleurs aucun talent, peignent, peignent sans cesse, composent sans trêve ni repos, sans que ni le conseil de personne, ni maint et maint échec douloureux puisse leur ouvrir les yeux et les convaincre qu'ils ne sont pas doués, qu'ils sont bornés, archi-bornés, et qu'ils ne produiront jamais rien alors même qu'ils travailleraient jusqu'à en mourir. De ces travailleurs-là, — cruches vides, à la vue courte et basse, aux mains comme de plomb, à la cervelle comme de glaise, avec un savoir purement livresque et une incontinente impuissance, — il y en a un nombre assez considérable parmi ces pauvres étudiants en médecine ; ils deviennent tout tremblants lorsqu'on leur adresse une question à l'examen et perdent le peu d'esprit qu'ils ont naturellement, dès qu'on les regarde en face; souvent ils comprennent si imparfaitement l'allemand qu'ils ne perçoivent d'une question ni le mot ni le sens, et ils sont absolument hors d'état d'exprimer leurs propres pensées en allemand ou dans quelque autre langue que ce soit.

L'éminent professeur conclut avec raison qu'on ne saurait avec de tels éléments former de bons médecins, et que ces résul-

tats négatifs ne peuvent dès lors être imputés ni à la liberté des études ni à la méthode scientifique de l'enseignement. Si seulement la misère, le manque d'une chambre chaude, de vêtements, de nourriture, étaient les seules causes qui empêchent cette catégorie d'étudiants de faire des études régulières! Mais il y a encore une autre cause, connexe aux premières et en même temps plus grave, et qu'on néglige trop souvent de considérer : *c'est l'absence totale d'une première éducation à la maison paternelle, et le manque de relations avec des hommes cultivés pendant le temps des études.* A quels mobiles a obéi l'enfant, à quelles influences a été soumis jusque-là le jeune homme? Les préoccupations mesquines de la gêne l'ont entouré de tout temps, et son esprit ne s'est jamais élevé au-dessus de cet étroit horizon. Il vient maintenant à l'Université : le voilà jeté sur le pavé de la grande capitale, obligé tout d'abord de se chercher des leçons, et lorsqu'il en a, il se trouve qu'elles tombent juste aux mêmes heures que les cours qu'il devrait suivre. Mais avant tout il faut vivre, après il étudiera; refuser les leçons, il ne peut; il ne suivra donc pas les cours. Dans quel cercle d'idées, dans quelle atmosphère intellectuelle vit ce pauvre hère! Il manque à la fois et de ces stimulants qui renouvellent l'effort, et de cette communication des esprits qui féconde le travail. L'impression produite par les cours s'efface et disparaît dès qu'il en est sorti. Ce n'est point en effet à des élèves placés dans de telles conditions que conviennent nos méthodes d'enseignement qui s'adressent à des jeunes gens dispos d'esprit et libres de leurs mouvements. Quant aux autres, ils ne sont point faits pour entrer au service de la science. Que s'il arrive par exception que quelques-uns suivent avec un certain succès une carrière libérale, c'est là un accident et non un fait assez général pour servir de base à une institution publique.

Ce qui vient d'être dit du paupérisme à la Faculté de médecine de Vienne s'applique également, à quelques détails près, aux autres Facultés laïques de la même Université, aussi bien qu'à celles de Berlin, Munich, Leipzig, etc. Quel remède pourrait-on tenter avec quelque chance de succès pour guérir cette plaie morale et sociale? En premier lieu, c'est au bon sens des parents qu'il faudrait faire appel pour tarir le mal dans sa source. Mais une bonne partie de la tâche incombe aussi à l'école. Elle doit considérer comme un devoir de retenir en arrière tous les éléments faibles ou douteux. Dans nos établissements d'enseignement secondaire doit régner une sévérité impitoyable non seulement au moment de l'examen de maturité, mais à la

fin de chaque semestre. Plus que jamais, dans l'état actuel des sciences, il importe qu'on se pénètre bien de cette idée que seuls les plus capables sont admis aux études universitaires. Ces derniers à leur tour, lorsqu'ils ne disposent que de faibles ressources matérielles, doivent être avertis à temps des difficultés de la vie dans une grande ville : il ne suffit pas, dit un vieil adage qu'il feront sagement de méditer, qu'une vache ne coûte qu'un sou chez le diable; ce sou, il faut encore l'avoir, sinon l'espoir même de cette bonne affaire toujours possible est de toutes les tortures la plus diabolique. Pour atteindre ce but, il ne saurait venir à la pensée, de nos jours, d'avoir recours à des moyens de coercition. La liberté de choisir son Université reste naturellement le droit incontesté de l'étudiant; c'est le bill de l'*habeas corpus,* la loi fondamentale de notre système d'instruction supérieure, la condition essentielle de la liberté des études qu'il doit contribuer à réaliser.

L'histoire nous montre cette liberté comme un patrimoine de la nation allemande, et aucun homme compétent ne peut en contester la haute signification; aussi bien, dans le projet de fédération allemande dû à la collaboration de W. von Humboldt et du prince Hardenberg, le droit des étudiants de choisir l'Université où il leur convient de faire leurs études avait-il été expressément énoncé comme un principe fondamental. Toute mesure coercitive ou prohibitive à cet égard dans les Universités serait une violation de ce principe : par exemple, l'obligation formelle de fréquenter, plus ou moins longtemps l'Université de la région; ou bien l'exclusion des étudiants étrangers à la région; ou encore l'interdiction pour les jeunes gens de la région de fréquenter des Universités étrangères. Toute réglementation de ce genre serait d'un côté un obstacle à la culture universelle, de l'autre une restriction illégale de la liberté individuelle; on conçoit qu'elle puisse être imposée sous un régime de tutelle et d'ignorantisme systématique, mais elle est inadmissible à tous les points de vue dans un pays vraiment civilisé où les droits sont garantis par les lois. En concédant même que pour les étudiants qui se destinent à des fonctions publiques, l'État qui déjà prescrit certaines connaissances déterminées, eût encore le droit d'exiger de ces candidats la fréquentation de telle Université régionale à l'exclusion de telle ou telle autre, — il resterait toujours la grande masse des autres étudiants; et aucun gouvernement ne peut avoir la prétention de rendre obligatoire ou illicite pour ses sujets la fréquentation d'une Université quelconque. Celui qui n'ambitionne aucune place dans

l'administration peut étudier là où il veut et où ses parents ou tuteurs l'envoient. La famille seule a le droit et le pouvoir de décider en pareille matière. Cette liberté est inhérente à la nature de nos Universités qui ont pour principal objet non de bourrer la mémoire des étudiants d'un certain nombre de connaissances, mais d'éveiller en eux l'esprit scientifique qui ne croît et ne se développe qu'au grand air et à la chaleur de la liberté. Celle-ci est en connexion étroite, comme l'a très bien vu Schleiermacher, avec la conception allemande de la dignité de la science, et il nous serait impossible de préparer dans d'autres conditions ceux que nous considérons comme de futurs savants.

Le remède ne doit donc pas être demandé à la contrainte ; mais il est permis de l'attendre de la force persuasive de sages conseils. La plus simple réflexion montre avec évidence à tout esprit impartial que l'affluence aussi absurde qu'inconsidérée des étudiants dans les grandes villes universitaires est également contraire aux intérêts de ces Universités et à ceux des étudiants nominalement inscrits. Il est absolument impossible, en effet, quelle que soit la richesse de leur organisation, que 1,000 étudiants puissent en même temps s'y livrer sérieusement à des études anatomiques ou que 1,500 y trouvent le moyen de consacrer utilement leur temps à des expériences de chimie ou à des recherches microscopiques.

A tolérer plus longtemps une telle situation on risque d'exposer les jeunes gens à une dangereuse illusion pleine de fâcheuses conséquences pour leur avenir. Sans compter qu'au milieu de ces masses énormes, l'élément le plus précieux des études vraiment scientifiques se perd ou se réduit à rien, — je veux parler de ces relations personnelles entre le maître et les élèves, dont l'influence est si féconde et bienfaisante, de cette transmission des expériences de l'âge mûr aux jeunes générations par laquelle le présent prépare l'avenir, et qui est la condition indispensable de l'éducation et du progrès de l'espèce humaine.

Les Universités de province sont l'objet, tant en Autriche qu'en Prusse, d'une trop grande sollicitude de la part de l'administration supérieure, pour qu'il faille chercher dans certains vices d'organisation la raison de cette hypertrophie des Universités des grandes capitales. C'est à l'opinion, à la presse qu'il appartient, par ses avis bienveillants, de dériver vers les petites Universités les étudiants pauvres qui y trouveront en général des conditions d'existence beaucoup moins difficiles et pourront par conséquent, avec les mêmes ressources matérielles, consacrer à leurs études proprement dites beaucoup plus de temps et le meilleur de leurs

forces. Par là un double but serait atteint du même coup : d'abord les Universités des grandes villes seraient allégées d'une grande charge ; en second lieu, les étudiants peu fortunés vivant à moins de frais dans les petites villes d'Université, à l'abri par conséquent des soucis matériels, pourraient s'adonner plus librement à leurs études, et si le succès ne couronnait pas toujours leurs efforts, du moins, selon toute vraisemblance, le chemin leur serait singulièrement aplani.

Dr St.

AU PAYS DE RONSARD[1]

I

Malherbe, deux beaux vers d'âge en âge ont porté
Ton renom grandissant à la postérité ;
Une ode, Millevoye, éternise ta gloire,
Une strophe, Gilbert, a sauvé ta mémoire,
Et toi, divin Ronsard, dont la magique voix
A ta lyre enchaînait les peuples et les rois,
Quand, la couronne au front, tu chantais ta Cassandre,
Ton œuvre immense n'est que fumée et que cendre,
Elle d'un siècle entier l'ornement et l'orgueil,
Et l'on ne connaît plus Couture ni Bourgueil (2).

II

BLOIS

En ce temps, Henri deux, ivre de sa Diane (3),
N'avait goût qu'aux chansons, satires, coqs-à-l'âne
Et rondeaux amoureux, ballades, virelais,
Des plus gentils rimeurs, Marot et Saint-Gelais.
Or un soir que Melin, le poète à la mode,
Pour égayer le roi, lui déclamait une ode
De Ronsard, jeune alors et sans hauts partisans,
Et par gestes moqueurs et propos médisants
Parodiait les chants du cygne de Vendôme,
Barbare créateur d'un moderne idiome

(1) Il est question de célébrer le trois-centième anniversaire de la mort de Ronsard. Nous honorons en lui le véritable créateur de la poésie française et, à ce titre, ces quelques vers de circonstance ne seront peut-être pas déplacés dans la Revue. E. D. B.

(2) Couture, petit village du Vendômois, est le lieu de naissance de Ronsard ; à Bourgueil habitait Marie qui a succédé à Cassandre dans le cœur et dans les chants du poète.

(3) Voir cette anecdote racontée avec assez de précision dans une ode de Ronsard à Mme Marguerite, datée de l'an 1552.

En ses vers hérissés de mots grecs et romains,
Marguerite (1) lui prit le livre entre les mains,
Défendant qu'on blâmât désormais son poète,
Ornement de la France, et pour lui faire fête,
Elle lut à son tour à ses hôtes de Blois
Ces vers où le génie enfle sa grande voix.
La cour s'extasiait à maint et maint passage
Et Saint-Gelais confus se cachait le visage.
Henri deux applaudit... Tombe à genoux, Ronsard,
Devant la femme aimée, éprise de ton art!
Marguerite a posé, de ses beaux doigts de fée,
Le laurier d'or au front de ce nouvel Orphée.

III

Son nom s'efface, et sa fontaine Bellerie (2),
Qui survit à ses vers, n'est pas encor tarie...
Marguerite l'aimait, son émule royal,
Charles neuf, le nommait son frère, son égal;
Et ce monarque, hélas, qu'écrasait la couronne
L'invita même un jour à partager son trône (3).
Tu refusas! O Dieu, providence, destins,
Qui ployez à vos lois nos esprits incertains,
Que n'avez-vous au trône assis la poésie?
Son cœur religieux détestait l'hérésie;
Mais sa main n'aurait pas, lâche instrument des rois,
Éveillé le bourdon de Germain-l'Auxerrois (4).

(1) Mme Marguerite, sœur de Henri II, depuis duchesse de Savoie.

(2) Fontaine près du village de Couture, souvent chantée par le poète.

(3) « Et à propos de l'estime que ce grand monarque de France, l'ornement des Valois, faisait de son cher Ronsard, il me souvienct d'auoir leu, en quelque endroict, qu'vn iour ce grand prince allant au Palais pour la verification de quelques nouveaux édits, il l'aperceut dans la grand'salle et dans la foule de ses courtisans et, lui faisant fendre la presse en l'appelant : « Vien, luy dit-il hautement, mon cher poëte, t'asseoir avec moy dans mon throsne royal! » Honneur insigne que Ronsard refusa auec un humble et modeste compliment. » (*Vie de Pierre de Ronsard*, par Guillaume Colletet.)

(4) Ne romps ton tranquille repos
Pour papaux ni pour huguenots,
Ni ami d'eux, ni adversaire,
Croyant que Dieu père très doux
(Qui n'est partial comme nous)
Sait ce qui nous est nécessaire.

(Ronsard, *Ode à M. de Verdun.*)

IV

VENDÔME

Le Loir, si vous suivez sa route sur la carte,
Du plateau d'Orléans se jette dans la Sarthe;
Il passe à Châteaudun, terre héroïque, puis,
Comme une salamandre, en ses mille circuits,
Soit ruisseau murmurant, soit noble fleuve, il lèche
Les vignes et les bois jusqu'aux murs de La Flèche;
Mais surtout à Vendôme on l'admire coulant
Près la maison de ville et l'hôtel du Saillant (1).

V

CASSANDRE

L'amour heureux se cache et cherche le mystère
Et la prudence aussi le condamne à se taire (2).
Mais si tu veux connaître ou plutôt présumer
La dame de haut rang qui l'avait su charmer
Et qu'il chantait encor à son heure dernière,
Observe dans la tour de La Poissonnière (3)
La belle cheminée aux armes de Ronsard
Où dans un champ de lis, et non pas par hasard,
Sous la devise : « sort récompense mérites »,
Des flammes vont lécher un plant de marguerites.

(1) On voit encore cet hôtel à Vendôme. Il appartenait à la famille Du Bellay et Ronsard a dû y séjourner plus d'une fois.

(2) L'an d'après, en avril, amour me fit surprendre,
Suivant la cour à Blois, des beaux yeux de Cassandre.
Soit le nom faux ou vrai, jamais le temps vainqueur
N'effacera ce nom du marbre de mon cœur.

(3) Pierre de Ronsard naquit, le 11 septembre 1524, au château de La Poissonnière, à quelques lieues de Vendôme. Le château et la cheminée font encore aujourd'hui l'admiration des visiteurs.

VI

MARIE

A Bourgueil, clos fameux entre Saumur et Tours,
Marie, humble servante (1) et belle sans atours,
Par honnête maintien, non par jeu de prunelles,
Sut captiver un cœur, las d'amours infidèles,
Et quand elle mourut, à l'âge le plus beau,
Il crut mettre ce cœur avec elle au tombeau.
Le temps et l'herbe croît, Marie, où tu reposes;
Mais Ronsard t'embauma dans un linceul de roses.

VII

Je voudrais être aimé, qu'un cœur batte à ma vue,
Non pas d'une beauté, de cent attraits pourvue,
Qui connaît son pouvoir et soi-même charmant,
Se mire en un miroir aux yeux de son amant.
Jamais plaisirs parfaits ne naissent de la sorte,
La volupté ne veut une si riche escorte.
Mais parmi tant d'objets si j'avais à choisir,
En toute liberté contentant mon désir,
Ce serait la meilleure et non pas la plus belle
Que je voudrais toucher d'amoureuse étincelle,
Car je ne connais rien au-dessus de beauté,
Trésor rare entre tous, si ce n'est la bonté.

VIII

Bords fameux que le Maine arrose avec la Loire,
Peuplés en souvenirs de terreur et de gloire,
Les vieux manoirs des rois, Chinon, Blois, Chenonceaux,
Vous regardent, penchés sur le miroir des eaux.
Le soleil tourangin, dans sa plaine bénie,
Avec les fruits dorés fait mûrir le génie.

(1) Belleau, dans ses Commentaires, nous apprend que Marie était une simple fille d'hôtellerie ; Ronsard lui-même l'avoue (livre second des *Odes*) :

> Si j'aime depuis naguière
> Une belle chambrière,
> Hé! qui m'oserait blasmer
> De si bassement aimer.

Là vécut Rabelais; et plus tard Richelieu,
Serviteur de la France et ministre de Dieu.
Là, frères par leur art, ou parents assez proches,
Balzac, natif de Tours, Vigny, bourgeois de Loches;
Et Descartes, Courier, par des marteaux divers,
Sapeurs de préjugés dans ce dur univers.
Là mourut, exilé sur la terre françoise,
Léonard, Florentin, en son château d'Amboise,
Dont l'esprit alliait, par merveilleux pouvoir,
L'art de tout animer au besoin de tout voir.

IX

SAINT-COSME

Si voyageur à Tours, tu suis la verte pente
De Loire, entre vergers, où l'onde somnolente
Abandonne à tes pieds un fertile chemin
Que le flot automnal recouvrira demain,
Passe à Saint-Anne voir, dans la plaine fleurie,
Le Logis d'Olivier, à la Barraterie,
Puis à Plessis-les-Tours, de sinistre renom,
Le manoir de Loys, onzième du nom;
A quelques pas plus loin se présente une ferme
Qu'un mur haut de six pieds de tous côtés enferme.
Ce séjour, aujourd'hui du travail habité,
C'est la sainte maison d'antique oisiveté,
— Abbaye ou plutôt prieuré de Saint-Cosme, —
Deux fois sainte en effet, digne qu'on la renomme,
Pour ce que Bérenger sanctifia ce lieu,
Et que le grand Ronsard s'y réunit à Dieu (1).

X

AU COLLÈGE BONCOUR

Lorsque Ronsard mourut, la France prit le deuil
Et les plus beaux esprits jonchèrent son cercueil
De larmes et de fleurs et d'offrandes rimées,
Comme à glorieux chef de puissantes armées,

(1) Ronsard est mort le vendredi 27 décembre 1585 en son prieuré de Saint-Cosme à Tours.

Ou comme à seigneur né de royale maison.
Un cardinal fameux prononça l'oraison (1),
Et la cour l'entendit; le parlement, les princes,
Les délégués venus de toutes les provinces
Au collège Boncour, l'honoraient en ce lieu
Comme au sacre d'un roi, comme au culte d'un Dieu...
Du Lorens et Regnier, illustres satiriques,
Avec eux un Turnèbe, un Pasquier, grands critiques;
Et les historiens de Thou, Belleforest,
Et les grammairiens, Scaliger et Muret,
La Ramée et Galland, par-dessus tous Estienne;
Montaigne, philosophe, et de la foi chrétienne
Duperron, et Grevin entre les réformés,
Et le grand L'Hospital entre les mieux famés;
Du Bellay, porte-voix de l'école nouvelle,
Baif, Remy Belleau, Thiard, Daurat, Jodelle,
Et toute la brigade, Olivier de Magny,
Tahureau, Desautels, La Taille, Chevigny,
Sainte-Marthe et Du Faux, Jamyn et La Peruse,
Desportes, Colletet, disciples de sa muse,
Ou l'adoraient vivant, astre de l'univers,
Ou mort, contre l'oubli défendirent ses vers.

XI

LE CENTENAIRE

Ce siècle, à qui Chénier a dessillé les yeux,
Veut l'honorer enfin comme un de ses aïeux;
Mais ont-ils bien senti son âme et son génie
Ceux qui vont redorer sa mémoire ternie?...
S'il fut grand autrefois, s'il reste grand encor,
C'est qu'il gravait ses chants avec un stylet d'or,
C'est qu'il sut imiter, sans décalque servile,
L'Italien Pétrarque et le Romain Virgile;
Adoptant l'hiatus pour conserver au vers,
— Corps vivant, — ses tendons, ses muscles et ses nerfs,

(1) Le principal de Boncour, Galland, ami intime de Ronsard, fit célébrer en son honneur une messe en musique, dans la chapelle du collège. Une foule d'élite, des princes du sang, des évêques, le Parlement, l'Université assistèrent à cette solennité. Duperron prononça l'oraison funèbre qui arracha des larmes à tous les assistants.

Et le rejet par qui l'image la plus riche
Se suspend gracieuse au bord de l'hémistiche (1),
Si bien qu'après lui nul n'a poussé plus avant
L'art de croiser la rime en un rythme savant.
Mais il fut grand surtout, cet admirable orfèvre,
Pour ce que le vrai seul a jailli de sa lèvre,
Qu'il fut homme sincère et pendant quarante ans,
Soit qu'il chantât l'amour où les malheurs du temps (2),
Sa muse, du démon antique possédée,
Conserva jusqu'au bout le culte de l'idée!

XII

Je composai ces chants, d'une fertile veine,
A Vendôme, à Chinon, œillets de la Touraine ;
Le petit vin du Cher, égayant mon cerveau,
Fit, à chaque gorgée, éclore un vers nouveau,
Dévotieux hommage à Ronsard de Couture,
Idole de son temps, miracle de nature!

(1) « J'ai été d'opinion en ma jeunesse que les vers qui enjambent l'un sur l'autre n'étaient pas bons en nostre poësie, toutes fois j'ai cognu depuis le contraire par la lecture des autheurs grecs et romains, comme :

Lavinia venit
Littora.

J'avais aussi pensé que les mots finissans en diphtongues et rencontrans après un autre vocable commençant par une voyelle ou diphtongue rendaient le vers rude; j'ay appris d'Homère et de Virgile que cela n'était point mal-séant comme : Sub Ilio alto, Ionio in magno. Homère en est tout plein... Je suis d'advis de permettre quelque licence à nos poëtes françois pourvu qu'elle soit rarement prise. » (Préface de la *Franciade*.)

(2) Est-il besoin de rappeler les titres des deux plus beaux ouvrages du poète : *les Amours de P. de Ronsard*, et *les Misères du temps*.

LE

CONCOURS D'AGRÉGATION D'HISTOIRE

SES DERNIÈRES TRANSFORMATIONS (1)

V

Il a paru intéressant de recueillir la série complète des programmes du concours d'agrégation d'histoire et de géographie depuis sa première institution. C'est toute une page des destinées de l'enseignement historique en France, une page de l'histoire intellectuelle et morale de l'Université.

CONCOURS DE 1831

(Arrêté du 7 juin. Ouverture du concours, 15 septembre. Six places.)

1. Comment se renouvelait et quelles attributions avait le sénat romain aux diverses époques de la république et dans le premier siècle de l'empire?

2. Quelles étaient les limites, les villes principales, les mœurs et la civilisation de la province romaine d'Afrique au IVe siècle de notre ère?

3. Quelles lumières peut-on tirer pour l'histoire du Panégyrique de Théodoric par Ennodius?

4. Quelles étaient les grandes divisions territoriales, les villes principales et la constitution politique de l'Allemagne au XIe siècle?

5. Quelle est l'origine, et quels ont été à différentes époques les divers sens des mots « Guelfe » et « Gibelin »?

6. Quels ont été les établissements des Portugais dans les Indes, au XVe siècle? Faire connaître particulièrement le génie et les actions d'Alphonse d'Albuquerque.

N. B. Ces questions devront être traitées surtout d'après les textes originaux et contemporains.

(1) Voir la *Revue* des 15 avril et 15 mai 1885.

CONCOURS DE 1832

(Arrêté du 2 mars. Ouverture du concours, 15 septembre. Cinq places.)

1. Quels furent l'état du sacerdoce et l'influence du culte dans la Grèce depuis les temps homériques jusqu'à la mort d'Alexandre ?

2. Faire l'examen critique et comparé des monuments historiques sur la guerre civile de Rome depuis la rivalité de César et de Pompée jusqu'à la bataille d'Actium.

3. Exposer l'organisation politique de l'empire romain sous Auguste et sous Dioclétien.

4. Quels changements furent introduits dans les relations commerciales de l'Orient et de l'Occident d'abord par les conquêtes d'Alexandre, puis par celles des Romains, enfin par l'établissement de l'empire grec de Constantinople ?

5. Quels étaient au IVe siècle de notre ère les divisions géographiques, les monuments, l'état religieux et politique de la Gaule romaine ?

6. Déterminer les limites et les divisions politiques de l'empire de Charlemagne à l'avènement et à la mort de ce prince. Suivre ces divisions pour la France jusqu'à l'époque de Hugues Capet.

7. Quelle fut l'influence de la puissance espagnole sur les nations de l'Europe au XVIe siècle, et quelles traces on en retrouve dans les mœurs et la littérature de ces nations au XVIIe siècle.

8. Exposer l'origine, les principales époques et les vicissitudes de l'institution des parlements en France.

CONCOURS DE 1833

(Arrêté du 13 novembre 1832.)

1. Déterminer l'étendue et les limites de l'invasion grecque en Orient, sous Alexandre et dans le premier siècle qui suivit sa mort. En indiquer les principaux résultats : établissement de colonies, fondation de villes.

2. Des républiques fédératives de la Grèce, depuis Aratus jusqu'à la ruine de Corinthe. En comparer le caractère à celui des amphictyonies antiques.

3. Institution, nature, changements et rapports réciproques des quatre grandes magistratures romaines : consulat, dictature, préture, édilité.

4. Comparer les caractères et les effets de la conquête barbare dans Attila, roi des Huns, Théodoric, roi des Goths, et Clovis, roi des Francs.

5. Déterminer l'étendue géographique de la souveraineté de Charlemagne et les titres divers auxquels il la possédait.

6. Retracer l'histoire du gouvernement de la France, depuis l'avènement de saint Louis jusqu'à la mort de Charles-Quint.

7. Quelle fut pour la politique générale, la guerre et la civilisation, l'importance de la Hongrie durant l'époque de Jean Huniade et de Mathias Corvin?

CONCOURS DE 1834

(Arrêté du 5 novembre 1833. Ouverture du concours, 10 septembre.)

1. Déterminer quels étaient l'étendue territoriale, la situation politique, les alliances, le commerce de tous les États et de toutes les colonies du monde grec à l'époque où Alexandre entreprit l'invasion de la Perse.

2. Division ethnographique de l'Asie en deçà du mont Taurus et changements divers dans la division politique de cette contrée depuis Alexandre jusqu'au ve siècle de l'ère chrétienne.

3. Faire connaître le nombre, les forces, l'ancienne histoire et l'état de civilisation des villes d'Italie qui se réunirent contre les Romains dans la guerre sociale.

4. De l'administration civile et de la forme des impôts dans l'empire romain depuis le IIe siècle de l'ère chrétienne jusqu'au VIIe siècle.

5. Exposer les révolutions de l'Italie depuis l'an 476 jusqu'à la ruine du royaume des Lombards en 774. Rechercher les divers degrés de civilisation de l'Italie durant cet intervalle.

6. Tracer la géographie de l'Europe d'après les grandes divisions naturelles, et indiquer exactement toutes les variations politiques qui ont eu lieu sur le territoire européen dans la composition et les limites des divers États, depuis le démembrement de la monarchie de Charlemagne jusqu'en 1789.

7. État des personnes en Espagne, depuis l'établissement des Goths jusqu'à l'invasion des Arabes.

8. Comparer l'état civil et politique de l'Angleterre et celui de la France pendant la guerre de Cent ans, et chercher dans la différence de l'une et de l'autre quelles ont été les causes qui, indépendamment de l'habileté des chefs, ont donné si longtemps la supériorité à l'Angleterre.

CONCOURS DE 1835

1. Étudier la vie d'Alexandre dans les récits comparés d'Arrien, de Plutarque, de Trogue Pompée extrait par Justin, et de Quinte-Curce. Relever les erreurs historiques et géographiques de ce dernier écrivain, et indiquer avec précision l'étendue et les résultats de la conquête d'Alexandre.

2. Comparer les mœurs et les usages de la Grèce dans les temps héroïques avec les mœurs et les usages des Barbares qui envahirent l'empire romain.

3. Recueillir et discuter d'après Thucydide, Diodore de Sicile et Plutarque toutes les notions relatives à l'histoire de Syracuse, et particulièrement à l'expédition des Athéniens contre cette ville.

4. Examen critique de l'Histoire des guerres civiles d'Appien.

5. Tableau détaillé du gouvernement et de l'administration de l'empire romain, depuis la bataille d'Actium jusqu'au règne de Dioclétien exclusivement.

6. Faire connaître les navigations et les entreprises commerciales de Pise, de Venise et de Gênes dans les XIe, XIIe et XIIIe siècles.

7. Étude des Mémoires de Comines, en consultant sur la partie de cet ouvrage relative à l'Angleterre et à l'Italie les historiens nationaux de ces deux pays.

CONCOURS DE 1836

1. Faire l'histoire de la ville d'Alexandrie depuis sa fondation jusqu'à sa prise par Amrou ; en décrire la situation et les monuments principaux ; raconter les révolutions et les événements principaux qui ont eu lieu dans son enceinte.

2. Étudier les six premiers livres des Antiquités romaines de Denys d'Halicarnasse ; en faire la comparaison avec les récits correspondants de Tite-Live et de Plutarque.

3. Marquer exactement, jusqu'au règne de Théodose, l'étendue géographique de la domination romaine en Europe hors de l'Italie. En indiquer les divisions en provinces, les limites naturelles, les points fortifiés, les villes et les colonies principales.

4. Déterminer l'étendue et les démarcations politiques de l'empire de Charlemagne à l'avènement et à la mort de ce prince.

3. Présenter d'après les historiens originaux l'histoire de la constitution de l'Allemagne depuis Louis le Germanique jusqu'au commencement du grand interrègne.

6. Étudier les progrès de la civilisation en France au XVIIe siècle, en ce qui concerne les lois, le gouvernement, les lettres et les arts.

7. Décrire l'état social et les entreprises de l'Angleterre sous Élisabeth.

8. Exposer les causes de la décadence de la monarchie espagnole, depuis Charles-Quint jusqu'à l'avènement de Philippe V.

CONCOURS DE 1837

1. Examen comparé des *Helléniques* de Xénophon et des récits de Diodore de Sicile et des autres écrivains grecs sur la même époque et les mêmes faits.

2. Étudier comparativement d'après Xénophon, Arrien, Plutarque et d'autres historiens grecs la marche d'Agésilas et celle d'Alexandre en Asie.

3. Rechercher dans Tite-Live et dans les historiens et géographes grecs et latins des notions exactes sur l'histoire et le gouvernement des principaux États de l'Italie pendant la durée de leur lutte contre les Romains jusqu'à la fin de la guerre sociale, l'an de Rome 671.

4. Quelles étaient les limites, les villes principales et la civilisation de la province romaine d'Afrique au IVe siècle de notre ère?

5. Marquer la différence de la loi des Visigoths avec la loi des autres peuples barbares.

6. Déterminer l'étendue et les démarcations politiques de l'empire de Charlemagne, à l'avènement et à la mort de ce prince.

7. Étudier les principaux événements qui ont amené le traité des Pyrénées et exposer les changements que ce traité a introduits dans la situation de plusieurs États d'Europe.

CONCOURS DE 1838

1. Étudier, sous les points de vue historique et géographique, l'expédition d'Agésilas en Asie ; en indiquer le rapport avec la conquête d'Alexandre.

2. Recueillir dans les histoires de Thucydide et de Diodore de Sicile et dans les Vies de Plutarque tous les faits relatifs à l'expédition des Athéniens en Sicile et au siège de Syracuse.

3. Recueillir dans la correspondance et les discours de Cicéron tout ce qui peut servir à l'histoire détaillée des derniers temps de la république romaine, depuis le consulat de César, l'an 694 de Rome, jusqu'à l'an 710.

4. Tracer le tableau géographique et politique de l'empire romain sous Marc-Aurèle, et en faire connaître exactement les confins, les divi-

sions territoriales, les villes, sous leurs noms anciens et modernes, les forces militaires et le régime civil.

5. Exposer l'origine et les progrès de la puissance des Médicis jusqu'à la mort de Laurent de Médicis.

6. Rechercher, particulièrement d'après l'Histoire de De Thou et les Mémoires originaux de Sully, les principaux résultats du règne d'Henri IV.

CONCOURS DE 1839

(Arrêté du 5 décembre 1838.)

1. Étudier dans Hérodote tout ce qui se rapporte à l'état de l'Asie Mineure jusqu'à la destruction du royaume de Lydie par Cyrus.

2. Faire l'histoire de la rivalité de Sparte et de Thèbes, de 387 à 363 av. J.-C.

3. Étudier dans les *Fastes* d'Ovide tout ce qui se rapporte à l'histoire de Rome.

4. Étudier dans la *Cité de Dieu* de saint Augustin ce qui se rapporte aux événements de son temps, et apprécier l'explication qu'il en donne.

5. Rechercher dans les capitulaires de Charlemagne et de ses successeurs les passages qui se rapportent à l'origine et aux développements de la féodalité.

6. Faire l'histoire du ministère du cardinal de Richelieu, 1624-1642.

CONCOURS DE 1840

(Arrêté du 12 novembre 1839.)

1. Recueillir dans Thucydide et les deux premiers livres des *Histoires* de Xénophon les faits relatifs aux diverses expéditions qui ont eu lieu dans la Thrace depuis le commencement de la guerre du Péloponèse jusqu'à la prise d'Athènes.

2. Retracer l'histoire de la lutte entre Athènes et la Macédoine, à l'aide surtout des discours de Démosthène et d'Eschine, depuis l'avènement de Philippe jusqu'à la mort de Démosthène.

3. Faire l'histoire du sénat romain depuis Auguste jusqu'à l'avènement de Dioclétien.

4. Déterminer les limites et les divisions politiques de l'empire romain à l'avènement et à la mort de Justinien. Faire connaître quelles étaient à cette époque les villes les plus importantes de l'empire, et indiquer leur état de prospérité ou de décadence.

5. Rechercher les principaux faits de la lutte entre les Génois et les Vénitiens en Orient et en Occident jusqu'en 1453.

6. Faire connaître le gouvernement intérieur de Louis XIV, en consultant les Mémoires et les documents contemporains.

CONCOURS DE 1841

(Arrêté du 10 novembre 1840.)

1. Étudier : 1° les deux discours d'Isocrate intitulés *le Panégyrique* et *le Panathénaïque;* 2° le discours du rhéteur Aristide intitulé *le Panathénaïque,* et indiquer quels renseignements on peut tirer de ces discours pour l'histoire d'Athènes.

2. Déterminer l'étendue et les limites de l'invasion grecque en Orient sous Alexandre et dans le premier siècle qui suivit sa mort. En indiquer les principaux résultats, établissements de colonies, fondations de villes.

3. Exposer l'organisation politique de l'empire romain sous Auguste et sous Dioclétien.

4. Quels changements furent introduits dans les relations commerciales de l'Orient et de l'Occident, d'abord par les conquêtes d'Alexandre, puis par celles des Romains, enfin par la translation de l'empire à Constantinople?

5. Exposer les causes de la décadence de la monarchie espagnole depuis la mort de Charles-Quint jusqu'à l'avènement de Philippe V.

6. Exposer l'origine et les principales vicissitudes de l'institution des Parlements en France jusqu'à leur suppression à l'époque de la Révolution française.

CONCOURS DE 1842

(Arrêté du 12 novembre 1841.)

1. Faire l'histoire des royaumes barbares contigus à la Macédoine et principalement de la Thrace, depuis la fin de la Guerre médique jusqu'à la mort d'Alexandre le Grand ; exposer les changements que l'influence progressive de la civilisation grecque apporta dans les mœurs et dans les institutions de ces divers peuples.

2. Étudier comparativement, d'après Xénophon, Arrien et Plutarque, l'expédition d'Agésilas et celle d'Alexandre en Asie.

3. Recueillir dans la correspondance et dans les discours de Cicéron tout ce qui peut servir à l'histoire détaillée des derniers temps de la République romaine depuis le consulat de César, l'an de Rome 694, jusqu'à l'an de Rome 710.

4. Étudier le traité de Salvien *De Gubernatione Dei* et indiquer quels renseignements on peut en tirer pour l'histoire du ve siècle de l'ère chrétienne.

5. Faire l'histoire de l'établissement des Vandales en Afrique et de leur administration depuis Genséric jusqu'à la destruction de leur empire par Bélisaire.

6. De l'importance de la Hongrie dans la politique générale de l'Europe depuis les commencements de Jean Huniade jusqu'à la bataille de Mohacz en 1526.

7. Étudier dans les Mémoires de Comines et de ses contemporains l'histoire du règne de Louis XI.

CONCOURS DE 1843

(Arrêté du 22 novembre 1842.)

1. Examiner les fragments de l'historien Timée, en indiquer l'ordre et les éclaircir en les complétant à l'aide des autres historiens grecs ou latins. Apprécier le mérite de cet historien.

2. Étudier les six premiers livres des *Antiquités romaines* de Denys d'Halicarnasse; en faire la comparaison avec les récits correspondants de Tite-Live et Plutarque.

3. Déterminer l'étendue géographique de la domination romaine en

Europe hors de l'Italie depuis Auguste jusqu'au règne de Théodose ; en indiquer la division en provinces, les limites naturelles, les points fortifiés, les villes et les colonies principales.

4. Rechercher et expliquer dans les ouvrages de Claudien ce qui se rapporte à l'histoire de son temps.

5. Étudier dans l'ouvrage de Constantin Porphyrogénète *De administrando Imperio* l'état de l'empire grec au xe siècle.

6. Comparer les institutions civiles et politiques de la France et de l'Angleterre pendant la guerre de Cent ans, et chercher quelle part d'influence ces institutions ont eue sur les vicissitudes de la guerre.

7. Exposer l'histoire des États-Unis de l'Amérique septentrionale depuis leur origine comme colonies anglaises jusqu'à la mort de Washington.

CONCOURS DE 1844

(Arrêté du 21 novembre 1843.)

1. Rechercher dans Hérodote, et particulièrement dans le IVe livre, ce qui a rapport à l'histoire des peuples du Nord, surtout des Scythes ; comparer les récits de l'historien grec avec ceux de Justin. Indiquer quelles étaient, au temps d'Hérodote, les connaissances géographiques des Grecs relativement au Nord de l'Europe.

2. Faire un examen critique de l'ouvrage de Denys d'Halicarnasse intitulé : *Jugement sur Thucydide.*

3. Étudier dans les *Fastes* d'Ovide tout ce qui se rapporte à l'histoire de Rome.

4. Faire l'histoire du sénat romain depuis Auguste jusqu'à l'avènement de Dioclétien.

5. Déterminer les limites et les divisions politiques de l'empire romain à l'avènement et à la mort de Justinien. Faire connaître quelles étaient, à cette époque, les villes les plus importantes de l'empire, et indiquer leur état de prospérité ou de décadence.

6. Exposer, d'après les historiens originaux, l'histoire de la constitution de l'Allemagne depuis Louis le Germanique jusqu'au commencement du grand interrègne.

7. Faire connaître le gouvernement intérieur de Louis XIV, en consultant les Mémoires et les documents contemporains.

CONCOURS DE 1845

(Arrêté du 22 novembre 1844.)

1. Recueillir dans les Histoires de Thucydide et de Diodore de Sicile et dans les *Vies* de Plutarque tous les faits relatifs à l'expédition des Athéniens en Sicile et au siège de Syracuse.

2. Rechercher dans les lettres de Pline le jeune ce qui se rapporte à l'histoire de la société romaine sous Domitien, Nerva et Trajan.

3. Examiner le discours *sur Rome* du rhéteur Aristide, et le justifier ou le réfuter à l'aide des historiens qui ont écrit l'histoire du siècle des Antonins.

4. Faire l'histoire de la conquête de l'Afrique par Bélisaire, en pre-

nant pour texte principal les deux livres des Histoires de Procope intitulés : *De la Guerre des Vandales.*

5. Recueillir dans les lettres de saint Bernard ce qui se rapporte à l'histoire des événements et des mœurs de son temps.

6. Exposer, d'après le recueil des lettres de Henri IV comparées avec les Mémoires du temps, la vie politique de ce prince depuis ses commencements jusqu'à son avènement à la couronne.

7. Comparer l'*Histoire de Charles XII* par Voltaire avec les autres histoires de ce prince, en se bornant à celles qui ont été écrites en français.

CONCOURS DE 1846

(Arrêté du 21 novembre 1845.)

1. Recueillir dans Thucydide et dans les deux premiers livres des Histoires de Xénophon les faits relatifs aux diverses expéditions qui ont eu lieu dans la Thrace, depuis le commencement de la guerre du Péloponèse jusqu'à la prise d'Athènes.

2. Retracer la lutte entre Athènes et la Macédoine, à l'aide surtout des discours de Démosthène et d'Eschine, depuis l'avènement de Philippe jusqu'à la mort de Démosthène.

3. Rechercher dans Polybe ce qui a rapport à l'histoire des deux premières guerres puniques, et comparer les jugements et les récits de l'historien grec avec les récits et les jugements de Tite-Live.

4. Retracer l'histoire de la conjuration de Catilina, et comparer les *Catilinaires* de Cicéron avec le *Bellum catilinarium* de Salluste.

5. Rechercher dans les lettres et dans les sermons de saint Augustin ce qui a rapport à l'histoire politique et littéraire de son temps.

6. Étudier les relations des ambassadeurs vénitiens sur l'état de la France en 1561 et 1563, et comparer ces relations avec les Mémoires des contemporains : *Relations de Jean Michel*, 1561. — *Commentaire sur le royaume de France*, par Michel Suriano, 1561. — *Relation sur le royaume de France*, par Marc-Antoine Barbaro, 1563 (dans la collection des *Documents inédits sur l'histoire de France*).

7. Esquisser rapidement la vie du prince Eugène et déterminer l'influence qu'il a eue dans les événements de la fin du règne de Louis XIV.

CONCOURS DE 1847

(Arrêté du 27 novembre 1846.)

1. Exposer, d'après les textes originaux, la conduite et la politique des Spartiates à l'égard des autres peuples de la Grèce, depuis la Guerre médique jusqu'à l'avènement de Philippe, père d'Alexandre.

2. Comparer le récit d'Appien à celui des autres auteurs de l'antiquité sur Mithridate le Grand, et rechercher principalement dans la géographie de Strabon l'état politique et civil de l'Asie Mineure au temps de ce prince.

3. Étudier dans Dion Cassius, comparé aux autres historiens anciens, la constitution et l'administration impériales sous Auguste et sous Tibère.

4. Présenter le tableau du règne de Théodose d'après les auteurs contemporains comparés entre eux.

5. Rechercher dans les lettres de saint Jérôme ce qui a rapport à l'histoire politique et littéraire de son temps.

6. Étudier l'histoire de saint Louis dans Joinville, comparé aux auteurs contemporains.

7. Comparer pour l'histoire du temps (1589-1593) le tome III des *Lettres missives* de Henri IV avec les principaux mémoires contemporains.

CONCOURS DE 1848

(Arrêté du 12 novembre 1847.)

1. Exposer d'après Polybe, comparé aux autres historiens originaux, l'histoire de la Ligue achéenne, depuis la délivrance de Sicyone jusqu'à la conquête romaine.

2. Présenter d'après les historiens du temps le tableau de l'administration romaine en Afrique depuis la prise de Carthage jusqu'à l'époque de Dioclétien.

3. Étudier dans Strabon et dans les géographes des deux premiers siècles la géographie physique et politique de la Grèce et de la Macédoine.

4. Exposer et apprécier le règne de Philippe-Auguste, d'après les chroniqueurs contemporains comparés entre eux.

5. Histoire des institutions politiques de l'Angleterre prise aux sources, depuis l'établissement de la Grande Charte jusqu'à l'avènement de la maison de Lancastre.

6. Tracer d'après les historiens originaux l'histoire des colonies française dans le continent de l'Amérique, depuis leur fondation jusqu'au traité de 1763.

CONCOURS DE 1849

(Arrêté du 18 novembre 1848.)

1. Exposer, d'après les auteurs de l'antiquité comparés entre eux, les changements introduits dans la constitution et dans la société athénienne, depuis la fin de la Guerre médique jusqu'au règne d'Alexandre.

2. Présenter, d'après les auteurs contemporains, l'histoire de l'ordre des Chevaliers à Rome depuis le premier tribunat des Gracques jusqu'à la mort d'Auguste.

3. Rechercher dans les auteurs contemporains l'état politique et moral de la Gaule au moment de l'invasion des Barbares.

4. Quelles étaient les limites, les villes principales, les mœurs et la civilisation de la province romaine d'Afrique au IVe siècle de notre ère?

5. Marquer la différence de la loi des Visigoths avec les lois des autres peuples barbares.

6. Étudier dans les auteurs contemporains l'administration de l'abbé Suger.

7. Exposer l'histoire d'Espagne depuis l'avènement de Philippe V jusqu'en 1789.

8. Exposer les principaux événements qui ont amené le traité de Lunéville (1801) et les changements introduits par ce traité dans le droit public de l'Allemagne.

CONCOURS DE 1850

(Arrêté du 16 novembre 1849.)

1. Présenter, d'après les documents de l'antiquité comparés entre eux, l'histoire des quatre premiers Ptolémée.

2. Étudier dans Appien l'histoire des guerres civiles de Rome.

3. Comparer les historiens originaux sur le règne de Théodose Ier.

4. Exposer rapidement l'histoire du commerce des Vénitiens et des Génois en Orient pendant le moyen âge.

5. Tableau comparé des divisions géographiques de la France, sous le règne de Philippe-Auguste et sous le règne de Louis XIV.

6. Contrôler le témoignage des historiens originaux par le recueil des *Lettres missives* de Henri IV, depuis le 28 juillet 1593 jusqu'à la fin de juin 1598 (collection des *Documents inédits sur l'histoire de France*).

7. Présenter, d'après les documents contemporains, le tableau de l'administration de Colbert et de Louvois.

8. Faire l'histoire du traité d'Amiens, 1802.

CONCOURS DE 1851

(Programme publié le 29 novembre 1850.)

1. Étudier dans Thucydide tout ce qui a rapport à l'état des institutions, des idées et des mœurs politiques de la Grèce pendant la guerre du Péloponèse.

2. Rechercher dans les historiens grecs, dans Cornelius Nepos et dans Justin, les rapports entre les Grecs et les Perses depuis la fin de la Guerre médique jusqu'à Darius Codoman exclusivement.

3. Étudier dans les historiens originaux les guerres d'Antiochus et de Mithridate contre les Romains, et les changements survenus dans la géographie politique de l'Asie Mineure par suite de ces guerres.

4. Étudier dans les lettres de Pline le jeune et dans le Panégyrique de Trajan ce qui a rapport au gouvernement et à l'administration de l'empire sous Trajan.

5. Comparer, sur la première Croisade, la chronique de Mathieu Paris aux historiens originaux.

6. Étudier ce qui a rapport au règne de François Ier dans les trois premiers volumes des *Papiers de Granvelle* (*Documents inédits sur l'histoire de France*).

7. Voyages et découvertes des Européens depuis la fin des croisades jusqu'à la découverte de l'Amérique, d'après les sources.

CONCOURS DE 1852

1. Recueillir dans Thucydide et dans les deux premiers livres des *Histoires* de Xénophon les faits relatifs aux diverses expéditions qui ont eu lieu dans la Thrace, depuis le commencement de la guerre du Péloponèse jusqu'à la prise d'Athènes.

2. Présenter d'après les auteurs contemporains l'histoire de l'ordre des Chevaliers à Rome, depuis le premier tribunat des Gracques jusqu'à la mort d'Auguste.

3. Faire l'histoire de la conquête de l'Afrique par Bélisaire, en prenant pour texte principal les deux livres des *Histoires* de Procope intitulés *De la Guerre des Vandales*.

4. Recueillir dans les lettres de saint Bernard ce qui se rapporte à l'histoire des événements et des mœurs de son temps.

5. Étudier ce qui a rapport au règne d'Henri IV dans les troisième, quatrième et cinquième volumes des *Papiers de Granvelle* (*Documents inédits sur l'histoire de France*).

6. Faire l'histoire de l'administration intérieure de la France sous Richelieu.

7. Exposer l'histoire des colonies françaises dans l'Amérique septentrionale, depuis leur fondation jusqu'à la paix de Paris.

CONCOURS DE 1860

(Arrêté du 24 juillet. Ouverture du concours, 3 septembre.)

« L'explication des auteurs latins et grecs portera sur les historiens anciens compris dans la liste des auteurs prescrits pour l'agrégation des lettres en 1860, savoir : Tite-Live, livre XXII ; Tacite, *Annales*, livre XV ; Thucydide, livre VI ; pour les auteurs français, sur Joinville et Comines. »

CONCOURS DE 1861

Thucydide, livre Ier. — Appien, *Guerres civiles*, livre Ier. — Tite-Live, livre XXIII. — Tacite, *Mœurs des Germains*. — Joinville (édition Didot). — Villehardouin (édition de la *Société de l'histoire de France*).

CONCOURS DE 1862

(Arrêté du 30 décembre 1861.)

1. Auteurs grecs : Xénophon, *Traité de la république des Lacédémoniens*. — Polybe, Fragments du livre VI.

2. Auteurs latins : César, *Guerre des Gaules*, livre VII. — Tacite, *Histoires*, livre I.

3. Auteurs français : Villehardouin, *De la Conquête de Constantinople* (édition publiée par la *Société de l'histoire de France*). — Comines, *Mémoires*, livres V et VI (édition publiée par la *Société de l'histoire de France*).

CONCOURS DE 1863

(Arrêté du 3 décembre 1862.)

Thucydide, livre VI. — Appien, *Guerres civiles*, livre V. — Salluste, *Catilina*. — Tacite, *Germanie*. — Joinville (édition Didot). — Froissart (édition Buchon en trois volumes), 2e partie du livre Ier, 1350-1378.

CONCOURS DE 1864

(Arrêté du 10 novembre 1863.)

Thucydide, livre IV. — Xénophon, *Anabase*. — César, *Guerre des Gaules*, livre Ier. — Tacite, *Annales*, livre II. — Froissart (édition Bu-

chon), livre II, de 1377 à 1385. — Comines, *Mémoires* (édition de la *Société de l'histoire de France*).

CONCOURS DE 1865

Hérodote, livre V. — Thucydide, livre Ier. — Salluste, *Catilina*. — Tacite, *Germanie*. — Joinville (édition Didot). — Froissart (édition Buchon), livre IV.

CONCOURS DE 1866

Thucydide, livre VIII. — Xénophon, *Traité de la république de Sparte* et *De la république d'Athènes*. — Tite-Live, livres XXXI et XXXII. — César, *Guerre des Gaules*, livre VII. — Villehardouin (édition de la *Société de l'histoire de France*). — Comines, livres VI et VII (même édition).

CONCOURS DE 1867

Arrien, *Expédition d'Alexandre*. — Appien, *Guerres civiles*, livres I et II. — Tacite, *Agricola*. — Salluste, *la Guerre de Jugurtha*. — Joinville (édition Didot). — Froissart (édition Buchon), le livre II tout entier.

CONCOURS DE 1868

Hérodote, livre II. — Dion Cassius, livres LII, LIII, LIV. — Tacite, *Annales*, livres I et II. — Tite-Live, livres XLIV et XLV. — Villehardouin (édition de M. Paulin Paris, 1838, in-8°). — Comines, chapitres VII et VIII, règne de Charles VIII (édition de la *Société de l'histoire de France*).

CONCOURS DE 1869

TEXTES. — *Germanie*, de Tacite. — Ammien Marcellin, livre XVII. — Thucydide, livre VI. — Plutarque, *Timoléon*.

THÈSES. — 1. Exposer, d'après Denys d'Halicarnasse et Tite-Live, la constitution romaine sous les rois, les comices par centuries, les comices par curies, les comices par tribus, et ce qui est resté de ces institutions après l'abolition de la royauté.

2. Étudier dans la Vie de Paul-Émile, de Plutarque, l'influence de la Grèce sur les mœurs romaines à l'époque de la conquête de la Macédoine, comparée à la même influence pendant le siècle de Cicéron.

3. Administration romaine sous les Flaviens, sous Nerva et sous Trajan, d'après les lettres de Pline le jeune.

4. Exposer, d'après Monstrelet et Chastelain, l'état de la féodalité pendant la guerre de Cent ans, les progrès du pouvoir royal, le développement de la nationalité française et l'influence de ces événements sur la formation de l'unité territoriale.

5. Guerre de Trente ans. Ses causes et ses résultats politiques.

CONCOURS DE 1870

(Arrêté du 18 novembre 1869.)

TEXTES. — Thucydide, livre VI. — Plutarque, *Vie de Timoléon*. — Tacite, *Germanie*. — Ammien Marcellin, livre XVII. — Villehardouin et

Henri de Valenciennes (édition de la *Société de l'Histoire de France*). — Froissart, livre Ier, 1re partie (édition Buchon du *Panthéon littéraire*).

Thèses. — 1. Histoire de l'empire latin de Constantinople.

2. Étudier l'histoire de Henri IV dans sa correspondance, comparée avec les Mémoires contemporains, de 1590 à 1600.

3. Lutte de Rome avec les Germains, jusqu'à la mort de Tibère.

4. Étudier l'histoire de Syracuse à l'époque de la guerre du Péloponèse, des deux Denys et de la conquête romaine.

CONCOURS DE 1871

Même programme qu'en 1870, le concours n'ayant pas eu lieu dans cette dernière année.

CONCOURS DE 1872

(Arrêté du 9 novembre 1871.)

Textes. — Plutarque, *Vie d'Agésilas*, édition de Reiske, tome III des *Œuvres*, ou l'édition de Tauchnitz. Les candidats consulteront utilement aussi les éditions particulières de l'*Agésilas* publiées à Paris en 1820 par M. Poulo et en 1829 par M. Lefranc. — Xénophon, *Helléniques*, livres III à V, inclusivement, éditions de Tauchnitz, de Wells, de Schneider, de Didot. Les candidats consulteront utilement aussi l'*Éloge d'Agésilas* de Xénophon. — Salluste, *Catilina*, édition Burnouf dans la collection Lemaire. Les candidats consulteront utilement aussi les anciennes éditions de Cortius, 1724, 4°, d'Havercamp, 1742, 2 vol. 4°, et surtout les éditions de Kritz, 1853, 3 vol. 8°, de Dietsch, 1858, 2 vol. 8°. — Cicéron, *Epistolae ad diversos*, les 8 premiers livres, édition Lemaire. Les candidats consulteront utilement aussi l'ancienne édition *Variorum* (*ad Familiares*, 1693, 2 vol. 8°), l'édition Leclerc, l'édition récente de Klotz, et surtout l'édition particulière de *Ciceronis Epistolae* publiée par Schütz, 1809, 6 vol. 8°. — Joinville. — Monstrelet, livre Ier des *Chroniques*, 1400-1422 (édition Buchon ou édition de la *Société de l'histoire de France*).

Thèses. — 1. Étudier et comparer, au point de vue historique et géographique, les expéditions des Dix Mille, d'Agésilas et d'Alexandre en Asie.

2. État de la république et de la société romaine depuis la fin de la Guerre sociale jusqu'au commencement du principat d'Auguste.

3. De la chevalerie romaine depuis et y compris l'époque des Gracques jusqu'à sa décadence sous l'empire.

Les candidats pourront consulter, outre les manuels d'antiquités romaines de Ruperti et de Becker, l'*Historia equitum romanorum* de Marquardt, Berlin, 1840, 4°, et le commentaire *De Equitibus romanis* de Niemeyer, Gryphiae, 1851, 8°. Le volume publié par M. Belot s'arrête à l'époque des Gracques, mais sera néanmoins utilement consulté.

4. Le royaume latin de Jérusalem.

5. Histoire intérieure et constitution de l'Angleterre sous le règne de la maison de Lancastre.

CONCOURS DE 1873

Textes. — Les *Olynthiennes* de Démosthène. — Les trois premiers livres de la *Guerre des Goths*, de Procope (édition de Dindorf). — Livres

I et II des *Annales* de Tacite. — Livre XVII d'Ammien Marcellin. — Satire Ménippée. — Chapitres VI à XIV inclusivement du tome VIII des *Mémoires de Saint-Simon* (édition Hachette, in-12), qui présentent le tableau de la cour de Louis XIV, et l'ensemble de son règne.

THÈSES. — 1. Politique de Philippe, père d'Alexandre. — 2. Géographie historique et politique de la région du Rhin et de la région du Danube, au temps d'Auguste, au temps de Trajan et au début de la grande invasion des Barbares. — 3. Justinien et son époque. — 4. Politique et gouvernement d'Élisabeth, reine d'Angleterre. — 5. Relations de la France et de l'Espagne pendant le règne de Louis XIV. — 6. Les traités de 1815.

CONCOURS DE 1874

TEXTES. — Hérodote, livre II. — Appien, *Guerres civiles*, livre III. — César, *Guerre civile*, livre III. — Cicéron, *Familiares*, livres IX à XII inclusivement. — Christine de Pisan, 2e et 3e parties du *Livre des faits et bonnes mœurs du sage roi Charles V*. Consulter le 14e volume de l'*Histoire littéraire de la France*. — Mémoires de Mathieu Molé pour 1648-1650 (tomes III et IV de la *Société pour l'histoire de France*). Consulter l'*Histoire de la Fronde*, par M. de Sainte-Aulaire.

THÈSES. — 1. Formation et déclin de la puissance des Lagides, leur gouvernement. Civilisation de l'Égypte pendant cette période. — 2. Transformation de la république romaine en monarchie par Jules-César. — 3. Innocent III et Innocent IV, leur lutte avec l'Empire. — 4. Fondation de la République des Provinces-Unies au XVIe siècle. — 5. Rôle administratif et politique du Parlement de Paris de 1643 à 1673. — 6. Relations diplomatiques de la cour de Versailles et de la maison d'Autriche depuis 1740 jusqu'à 1770.

CONCOURS DE 1875

TEXTES. — Hérodote, livre III. — Diodore de Sicile, livre II. — Tacite, *Histoires*, livres III et IV. — Pline le jeune, *Lettres*, les cinq derniers livres. — La continuation de Villehardouin, par Henri de Valenciennes (éditions Paulin Paris et de Wailly, collections Petitot et Michaud). — *La Chronique* de Du Guesclin (édition de la collection Buchon. (Édition séparée de Francisque Michel, 1830 ; ou *Collection des Mémoires relatifs à l'histoire de France.*)

THÈSES. — 1. Les guerres médiques. — 2. La révolte de Civilis. — 3. Le régime municipal sous les Flaviens. — 4. L'expédition de Judée, par Titus. — 5. L'Empire des Latins à Constantinople. — 6. La période de la guerre de Cent ans qui a suivi le traité de Bretigny.

CONCOURS DE 1876

TEXTES. — Xénophon, *Anabase*, *Vie d'Agésilas*. — Plutarque, *Vies de Lysandre, d'Artaxerxès, d'Agésilas*. — Salvien, *De Gubernatione Dei*. — Tite-Live, livres XXXIII, XLIV, XLV. — Mémoires du maréchal de Boucicaut, *Le livre des faicts du bon messire Jean le Maingre, dit Boucicaut*, première partie, chap. I-IX et XXII-XXXVI ; 4e partie, chap. I-XV. — *Commentaires de Montluc*, livres II et III.

THÈSES. — 1. Rapports des Grecs avec l'empire perse depuis la paix

de Cimon jusqu'à l'avènement simultané d'Alexandre et de Darius Codoman. — 2. Guerres des Romains contre la Macédoine jusqu'à la réduction de ce royaume en province romaine. — 3. Établissement des Burgundes et des Visigoths dans la Gaule. Leurs rapports avec l'empire romain, avec la population gauloise, avec les Francs, jusqu'au triomphe définitif de la domination franque. — 4. Conquêtes et établissements des Turcs Ottomans en Europe depuis le règne d'Orkhan jusqu'à la fin du XVIIIe siècle. — 5. Négociations et guerre pour la succession d'Autriche, 1740-1748. — 6. Établissements, colonies et possessions actuelles de l'Angleterre dans toutes les parties du monde, l'Europe exceptée (géographie physique et politique, gouvernement, administration, productions, industrie, commerce).

CONCOURS DE 1877

TEXTES. — Plutarque, *Vie de Lycurgue*, *Vie de Solon*. — Strabon, livre IV, les quatre premiers chapitres, sur la Gaule. — L'inscription d'Ancyre (testament d'Auguste). — Lettres de Cicéron, 10, 87, 108, 228, 243, 688, 690, 700, 722, 852, 893, de l'édition Nisard dans la collection des auteurs latins, ou à Atticus, I, 1 ; IV, 1 ; *Familières*, V, 12 (à Lucceius) ; VIII, 8 (lettre de Caelius à Cicéron) ; XV, 4 (à Caton) ; VI, 15 (à Basilius) ; à Atticus, XIV, 1 ; XIV, 10 ; *Familières*, XII, 1 (à Cassius) ; XI, 18 (à Dec. Brutus) ; à Brutus, 15. — Comines, *Mémoires*, livre VII, de 1484 à 1494. — Dans la *Satire Ménippée*, la *Harangue de monsieur d'Aubray pour le Tiers-État*.

THÈSES. — 1. Étudier la législation de Lycurgue et celle de Solon. Distinguer avec précision la date et la valeur des différents textes qui nous en instruisent.

2. Étudier en détail le principat d'Auguste. Recueillir avec soin et comparer les témoignages et monuments de toute sorte qui peuvent nous instruire sur cette période. Observer les divers aspects du règne : politique, administration, esprit public, lettres et arts, travaux publics. Inscription d'Ancyre. Tableau géographique de l'Empire à la mort d'Auguste.

(Th. Mommsen, *Res gestae divi Augusti*), Berlin, 1865, in-8. Th. Bergk, *Augusti rerum a se gestarum indicem*... Göttingen, 1873, in-8. — Em. Egger, *Examen critique des historiens anciens de la vie et du règne d'Auguste*, 1844, in-8. — Duruy, *Histoire des Romains*, tome III. — Gaston Boissier, *La religion romaine d'Auguste aux Antonins*, 1874, 2 vol. in-8, etc.)

3. Établissement des Francs et des Burgundes dans la Gaule. Rapports de chacun de ces peuples avec l'empire romain, avec la population gauloise, avec les autres Barbares, jusqu'aux dernières victoires de Clovis.

4. Retracer l'administration de Colbert : administration provinciale, justice, législation, marine et colonies, commerce, industrie, agriculture, sciences, lettres, beaux-arts, travaux publics.

(Pierre Clément, *Recueil des lettres, instructions et mémoires de Colbert*, 7 volumes en 9 tomes grand in-8, 1861-1873. — Pierre Clément, *Histoire de Colbert et de son administration*, 2 vol. in-8, 1874, Didier.)

CONCOURS DE 1878

TEXTES. — Plutarque, *Vie de Périclès*. — Texte grec de l'Inscription d'Ancyre. — Tacite, *Vie d'Agricola*. — Lettres de Pline le jeune, I, 20 à

Tacite ; III, 11 à Julius Genitor ; III, 16 à Nepos ; IV, 7 à Lepidus ; V, 3 à Ariston ; VI, 16 à Tacite ; VII, 18 à Caninius ; VII, 20 à Tacite ; VIII, 6 à Montanus. (Voir l'édition de Keil, 1 vol. in-8, 1870, ou 1 vol. in-12, 1873, dans la collection Teubner. Voir l'*Étude sur Pline le Jeune* par M. Mommsen, traduite par M. Morel dans le XVme fascicule de l'École des hautes études. Voir Ernest Desjardins, *De tabulis alimentariis*, Paris, 1854, 1 vol. in-4.) — *Le Livre des fais et bonnes mœurs du sage roy Charles V*, par Christine de Pisan, seconde partie et chapitres x, xi, xii, de la troisième partie (édition du *Panthéon littéraire*, dans le volume intitulé : *Choix de chroniques et mémoires sur l'histoire de France*). — Montesquieu, *Esprit des lois*, livre XXI : Des lois dans le rapport qu'elles ont avec le commerce.

Thèses. — 1. Étudier dans Thucydide et les autres documents de l'antiquité l'état des institutions politiques d'Athènes et de Sparte à l'époque de la guerre du Péloponèse.

2. Tracer le tableau de l'administration, des lettres et des arts en France sous Charles V, 1364-1380. (Voir dans la collection des documents inédits sur l'Histoire de France le volume des *Mandements et actes divers de Charles V*, publié par M. Léopold Delisle. Voir le tome XXIV de l'*Histoire littéraire de la France*.)

3. Étudier la politique extérieure du cardinal de Richelieu, spécialement dans le recueil de ses lettres, instructions et papiers d'État. Suivre séparément, autant que possible, chaque principal négociateur, chaque principale négociation. S'attacher au commentaire des plus importantes instructions diplomatiques.

(Voir dans la Collection des documents inédits les volumes de M. Avenel) (1).

CONCOURS DE 1879

Textes. — Diodore de Sicile, livre V, les 70 premiers chapitres. — Plutarque, *Vie de Numa*. — Pline l'Ancien, *Histoire naturelle*, livre III. — Tite-Live, livre Ier, les 43 premiers chapitres (édition Weissenborn dans la collection Weidmann. Cf. les *Emendationes livianæ* de Madvig). — Voltaire *Siècle de Louis XIV*, chap. xxxi, xxxii, xxxiii, xxxiv. — Montesquieu, *Grandeur et décadence des Romains*, chap. xvi à xxii inclusivement.

Thèses. — 1. Étudier dans Thucydide et les autres documents de l'antiquité l'état des institutions d'Athènes à l'époque de la guerre du Péloponèse. Gouvernement : l'assemblée, le sénat, les archontes, les stratèges, les orateurs, etc. Charges imposées aux citoyens et ressources de la république : les revenus, l'armée, la marine, les constructions, le culte, le théâtre, les fêtes. Condition des personnes : hommes libres, métèques, étrangers, esclaves, clérouques, tributaires. — 2. Institutions judiciaires sous Philippe le Bel ; Parlements et États généraux, industrie et commerce sous le même règne. (Consulter particulièrement, outre le *Recueil des ordonnances* et les *Olim*, Boutaric, *la France sous Philippe le Bel*, in-8, 1861, Plon, éditeur ; Hervieu, *Recherches sur les premiers États généraux et les assemblées représentatives pendant la première moitié du XIVe siècle*,

(1) Les candidats remarqueront que le programme des textes et celui des thèses ont été allégés. Ils devront, sur chacun des sujets d'étude proposés, témoigner d'un travail vraiment personnel et aussi approfondi que possible.

dans la *Revue de législation*, etc., années 1873-1876, chez Thorin, éditeur; *Bibliothèque de l'École des Chartes, passim*). — 3. Industrie, commerce, agriculture, voies de communication pendant le règne d'Henri IV. Lettres et arts durant la même période. (Lettres missives d'Henri IV dans la *Collection des documents inédits*. *Économies royales* de Sully ; Poirson, *Histoire du règne d'Henri IV*, 4 vol. in-8 ou in-12, Didier, éditeur.)

CONCOURS DE 1880

TEXTES. — Xénophon, *De la république d'Athènes*. — Strabon, chapitres III et IV du Ve livre. — Tacite, *Annales*, XIIIe livre. — César, *Guerre des Gaules*, VIe livre. — Mémoires de Joinville, les paragraphes 1 à 200 inclusivement, dans l'édition Michaud et Poujoulat, 1 à 76 inclusivement selon l'édition de M. de Wailly. — Voltaire, *Siècle de Louis XIV*, chapitres XXXI, XXXII, XXXIII, XXXIV (texte déjà désigné l'an dernier).

THÈSES. — Étudier dans la *Notitia dignitatum* ce qui concerne le gouvernement et l'administration, les forces militaires et l'état des frontières pour chacun des deux empires.

(Le tome VII du *Thesaurus antiquitatum romanarum* de Graevius donne le texte de la *Notitia* avec le commentaire de Pancirole. — On a en outre l'édition de Bœcking, 2 volumes et un index in-8°; et celle de Seeck, Berlin, 1876, in-8°. — Les notes de Jacques Godefroy dans son édition du *Code théodosien* (6 vol. in-folio, 1665), particulièrement aux livres I, VI, VII, seront fort utiles.)

2. Institutions judiciaires sous Philippe le Bel : bailliages, sénéchaussées, échiquier de Normandie, Grands jours de Troyes, etc. Parlements et États généraux; commerce et industrie sous le même règne. Étudier surtout avec soin les principales ordonnances. (Thèse déjà mise à l'étude l'an dernier. — Consulter le recueil des *Ordonnances des rois de France*. — Boutaric, *La France sous Philippe le Bel*. — Hervieu, *Recherches sur les premiers États généraux*, Paris, 1879, in-8.)

3. Examiner le projet de république européenne attribué à Henri IV. Quelles ont été, pendant les douze dernières années de son règne, les relations politiques de la France avec l'Allemagne, l'Espagne, l'Angleterre, les Provinces-Unies, la Savoie, les cours italiennes et la Turquie. (Consulter les *Lettres missives* d'Henri IV dans la *Collection des documents inédits sur l'histoire de France*. — Mémoires de Sully. — *Histoire de Henri IV* par M. Poirson.)

N. B. L'admissibilité sera aussi large que possible: les preuves de travail personnel dans la préparation des textes et des thèses sont surtout demandées.

CONCOURS DE 1881

TEXTES. — Xénophon, *La République d'Athènes*. (Cf. le mémoire publié en 1880 par M. Émile Belot : *La République d'Athènes, lettre*, etc., Paris, Pedone-Lauriel, brochure in-4°.) — Pausanias, livre I, chapitres XIV à XXXIV inclusivement. — Tite-Live, les deux premiers livres. — Montesquieu, *Grandeur et décadence des Romains*, chapitres XI à XXIII inclusivement.

THÈSES. — 1. Étudier, dans la *Notitia dignitatum*, ce qui concerne la Gaule, l'Italie, Rome. Faire connaître la *Notitia* par une analyse raison-

née. Quelle en est la date? Quelles en sont les lacunes? Quels documents anciens serviraient à la commenter? (Cf. les notes de Godefroy au Code théodosien, l'édition de la *Notitia* et les commentaires de Bœcking, *Ueber die Notitia*, etc.)

2. Étudier, dans les principales ordonnances, les réformes administratives de Charles VII : justice, finances et commerce, armée permanente, pragmatique de Bourges. (Cf. le recueil des Ordonnances; Vallet de Viriville, *Histoire de Charles VII*, 1865, 3 vol. in-8°. — Du même auteur : *Sur les institutions de Charles VII*, dans la Bibliothèque de l'École des chartes, année 1872, tome XXXIII. — Dansin, *Le Gouvernement de Charles VII*, etc.)

3. Étudier l'état de la France au commencement de l'année 1789, pour ce qui concerne les divisions et l'organisation administratives, la justice, l'armée, les finances, le commerce et l'industrie, l'agriculture, l'instruction publique. (Cf. Al. de Tocqueville, *L'ancien régime et la Révolution ;* — L. de Lavergne, *Les Assemblées provinciales sous Louis XVI*; — De Girardot, *Essai sur les Assemblées provinciales...* — Paul Boiteau, *État de la France en* 1789. — Taine, *Les origines de la Révolution*, etc. Consulter les cahiers des États généraux, publiés par MM. Madival et Laurent dans les *Archives parlementaires.*)

CONCOURS DE 1882

TEXTES. — Pausanias, livre Ve, chapitres VII à XXVII inclusivement. — Arrien, *Le Périple du Pont-Euxin.* — Cicéron, second discours sur la loi agraire contre Rullus (37 chapitres). — Tite-Live, II, 1-41.— Montesquieu, *Esprit des lois*, livres XVIII, XX, XXI, XXII.

THÈSES. — 1. Les lois agraires à Rome, depuis les Gracques inclusivement jusqu'à la fin de la république. (De cette thèse seront tirés environ cinq sujets de leçons.)

2. Étudier, d'après les documents contemporains, notamment d'après le *Codex carolinus* et le *Liber pontificalis*, les relations entre les papes et les Carlovingiens pendant le VIIIe siècle. Rôle de la papauté dans l'établissement de la dynastie carlovingienne. Intervention des princes carlovingiens en Italie; donations aux papes. Rétablissement de l'empire par Léon III (environ 3 leçons).

(*Historiens de France*, tome V. Œuvres d'Eginhard. Patrologie latine de Migne, tomes XCVIII et CXXVIII. Jaffé, *Monumenta carolina*, dans le IVe volume de *Bibliotheca rerum germanicarum*, 1867, in-8°. Jaffé, *Regesta pontificum romanorum*. Martens, *Die römische Frage unter Pippin und Karl dem grosse*, Stuttgart, 1881, 8 francs.)

3. Étudier l'état des personnes en France au commencement de 1789 : 1° Clergé considéré comme ordre privilégié; 2° noblesse, ses prérogatives; 3° bourgeoisie, administration municipale; 4° paysans; état des terres : 1° terres nobles et noblement tenues; 2° biens de mainmorte, leur nature, terres roturières, droits féodaux. De la division des propriétés sur les témoignages des cahiers des Etats généraux.

N. B. Chaque sujet de leçon tiré des thèses sera traité pendant le concours de 1882 par deux candidats consécutivement. L'étendue du programme et le nombre des leçons que chacun doit préparer se trouveront de la sorte réduits de moitié.

CONCOURS DE 1883

TEXTES. — Strabon, IV, les quatre premiers chapitres. — Plutarque, *Vie de Démosthène*. (Voir l'édition de Ch. Graux, chez Hachette.) — Cicéron, *De Legibus*, liv. II. — Eginhard, *Vita Caroli*. (V. l'édition de la *Société de l'Histoire de France*. Cf. l'édition donnée dans la collection des *Scriptores rerum germanicarum in usum scholarum*. — Christine de Pisan, *Le livre des fais et bonnes meurs du sage roy Charles V*, la deuxième et la troisième partie (collection Michaud et Poujoulat). Cf. le 22e volume de l'*Histoire littéraire de la France*.

THÈSES. — 1. Rôle politique de Démosthène dans sa lutte contre la Macédoine. (Voir l'édition des *Plaidoyers politiques de Démosthène* donnée par M. H. Weil, librairie Hachette. — Rod. Dareste, *Les plaidoyers politiques de Démosthène*, 2 vol. in-18, Plon, 1879. — Arnold Schaefer, *Demosthenes und Seine Zeit*. — Droysen, *Geschichte Alexanders des Grossen*, Berlin, 1883. — Curtius, *Histoire grecque*, traduction de M. Bouché-Leclercq, tome V. — Grote, etc.)

2. Gouvernement central de Charlemagne. Fonctionnaires de la cour. Grandes assemblées. *Missi*, Capitulaires. Administration des provinces. — Donation de Charlemagne au Saint-Siège. Élection de Charlemagne à l'empire. Son rôle dans le gouvernement de l'Église.

(Voir pour les *Capitulaires* l'édition de Baluze, et celle de M. Boretius dans la collection Pertz, in-4°, 1882. — Voir l'analyse du *De ordine palatii* d'Adalhard dans les œuvres d'Hincmar, tomes CXXV-CXXVI de la collection Migne. — Jaffé, *Monumenta carolina*. — Principales *Annales* de l'époque carlovingienne dans Pertz et D. Bouquet. — *Liber pontificalis*, dans la collection Migne, tomes CXXVII à CXXIX. — Cf. Fustel de Coulanges, *Les institutions politiques au temps de Charlemagne*, dans le compte rendu des séances et travaux de l'Académie des sciences morales et politiques, 1876, et dans la *Revue historique*, janvier 1877.)

N. B. Ces deux thèses devront suffire à dix ou douze sujets de leçons.

CONCOURS DE 1884

TEXTES. — Thucydide, livre I (les vingt-trois premiers chapitres). — Polybe, livre VI, chap. x à XVIII inclusivement. — Suétone, *Vie de Vespasien*. — Hincmar, *De ordine palatii* (tome CXXV de la *Patrologie latine* de Migne, col. 994-1007). — Villehardouin, *De la conqueste de Constantinople* (les cinquante-huit premiers chapitres).

THÈSES. — 1. Étudier, à l'aide des documents originaux, ce qui concerne le tribunal des Héliastes à Athènes jusqu'à la fin de la guerre du Péloponèse (deux ou trois leçons).

2. Étudier à l'aide des documents originaux les événements qui ont amené l'établissement de l'empire latin de Constantinople, depuis le commencement de la 4e croisade jusqu'à l'élection de Baudouin et jusqu'au partage de la conquête inclusivement (cinq leçons environ). (Consulter : Villehardouin, édit. de M. de Wailly, Paris, Didot, 1874, in-8°. — Comte Riant : *Innocent III, Philippe de Souabe et Boniface de Montferrat;* dans la *Revue des questions historiques*, 1875, et à part. — Du même auteur : *Le changement de direction de la 4e croisade*, dans la même *Revue*, 1878,

et à part, chez Victor Palmé. — Du même auteur : *Des dépouilles religieuses enlevées à Constantinople*, dans les *Mémoires de la Société nationale des antiquaires de France*, tome XXXVI, 1875, et à part. — Du même : *Exuviae sacrae Constantinopolitanae*, Genevae, 1878, 2 vol. in-8°, etc.)

3. Étudier d'après les actes originaux les principaux traités conclus par la France pendant les années 1713 et 1714 (quatre leçons environ).

(Bibliographie : Dumont, *Corps universel diplomatique du droit des gens*, in-folio, tome VIII. *Actes, mémoires et autres pièces authentiques concernant la paix d'Utrecht*, 6 vol. in-12, Utrecht, 1714. Casimir Freschot, *Histoire du congrès de la paix dUtrecht, comme aussi de celle de Rastadt et de Bade*, 1 vol. in-12, Utrecht, 1716. Ch. Giraud, *Le traité d'Utrecht*, 1847, in-8°, etc.)

CONCOURS DE 1885

TEXTES. — Aristophane, *Les Oiseaux*, vers 809 à 1053. — Dion Cassius, livre LII, chapitre XIX à XL inclusivement. — *La Germanie*, de Tacite. — Pline le Jeune. *Lettres* I, 20 à Tacite : *Frequens mihi...*; III, 11 à Julius Genitor : *Es omnino...*; VII, 18 à Caninius : *Deliberas mecum...*; VII, 20 à Tacite : *Librum tuum...* — Froissart, livre Ier, § 400 à 422 inclusivement. (Édition de la *Société de l'histoire de France*, par M. Siméon Luce.)

THÈSES. — 1. Les principales lois agraires sous la république romaine.

(V. Antonin Macé, *Histoire des lois agraires*. Ed. Laboulaye, *Des lois agraires chez les Romains*, dans la *Revue de législation et de jurisprudence*, 1846, t. XXVI, etc.)

2. Étudier, surtout d'après les Ordonnances et les Actes du Parlement, les rapports de la royauté avec les villes en France depuis l'avènement de Philippe-Auguste jusqu'à la mort de Philippe le Bel. — Intervention des rois dans les démêlés des bourgeois avec les seigneurs laïques et ecclésiastiques. Rapports des divers agents du pouvoir royal du Parlement, de la Chambre des comptes, etc., avec les villes au point de vue de l'administration et de la juridiction. Prendre pour exemples quelques villes importantes, Amiens, Laon, Beauvais, Rouen.

(V. le *Recueil des Ordonnances des rois de France*. Beugnot, *Les Olim*. Boutaric, *Actes du Parlement de Paris*. Augustin Thierry, *Recueil des monuments de l'histoire du Tiers-État*. Chéruel, *Histoire de Rouen pendant l'époque communale*. Giry, *Les établissements de Rouen*, dans la collection de l'École des hautes études, etc.)

N. B. On répète qu'on n'attend pas des candidats un savoir complet, sur chacun des sujets spéciaux compris dans ces deux thèses, mais bien plutôt, sur les points importants, des preuves de quelque travail personnel et réfléchi, d'après les documents originaux.

A. GEFFROY.

Professeur à la Faculté des lettres de Paris.
président du concours d'agrégation d'histoire
et de géographie.

LES

DEVOIRS DE L'ÉTAT ENVERS LA SCIENCE[1]

LA SCIENCE ET L'ÉTAT

En prenant place à ce fauteuil, je ne saurais oublier que cette association a été présidée, ici même, par un grand prince. Grand par sa haute situation dans l'État, il fut plus grand encore par son amour pour l'humanité, pour les arts et les sciences qui en font l'ornement. Le 14 septembre 1859, j'écoutais ici l'éloquent discours et les sages conseils du prince Albert. Membre de sa maison, j'avais le privilège d'étudier avec lui les questions qui intéressent l'avancement des sciences. Appelé à prendre la parole devant vous, j'ai voulu relire son discours pour m'inspirer des conseils qu'il donnait avec une si haute autorité et une clarté si magistrale. J'y ai trouvé l'épigraphe de mon propre discours dans ces paroles sur les relations de la science et de l'État.

« Souhaitons que les pouvoirs législatifs et l'État prêtent enfin l'oreille aux réclamations de la science. Elle ne sera plus réduite à tendre la main, elle prendra la parole comme l'enfant préféré, certain de l'intérêt que porte à son bonheur la sollicitude paternelle ; l'État doit voir dans la science un de ses éléments de force et de prospérité. »

D'où cette conclusion, que les relations de la science et de l'État doivent être intimes, parce que les progrès de la science intéressent la prospérité publique.

Les anciens, les Grecs et les Arabes surtout, rangeaient la protection des sciences au nombre des devoirs de l'État. Au moyen âge, toute protection cessa, et, dans la renaissance des lettres aux XVe et XVIe siècles, la science fut oubliée. L'Allemagne et la France ont compris, de nos jours seulement, l'importance des études scientifiques. Au siècle dernier, la France avait Lavoisier, l'Allemagne Leibniz, et cependant ni l'une ni l'autre n'ont encouragé leurs travaux.

Lorsque Lavoisier fut condamné à mort sous la Terreur, une pétition fut adressée au Comité de salut public demandant qu'il fût sursis à l'exécution de ce grand savant jusqu'à ce qu'il eût terminé ses importantes expériences. La réponse fut : La République n'a pas besoin de savants.

Quelques années auparavant, le célèbre Frédéric-Guillaume de Prusse murmurait pendant une cérémonie à l'Université de Francfort : « Une once d'esprit naturel vaut une tonne de savoir universitaire. »

La France et l'Allemagne rougiraient aujourd'hui de ces paroles.

(1) Extrait d'un discours de sir Lyon Playfair, prononcé à l'Association britannique et reproduit par la *Revue scientifique* (numéro du 26 septembre).

Toutes deux font d'énergiques efforts pour faire progresser la science, à l'aide de leurs ressources budgétaires.

Plus remarquable encore est la jeune nation américaine, qui réserve 150 millions d'acres des biens nationaux pour le service de l'instruction scientifique. A certains points de vue, cette jeune contrée marche en tête dans la voie du progrès. Ses publications scientifiques, les grands travaux de paléontologie du professeur Marsh et de ses collaborateurs de la Commission géologique, peuvent servir d'exemple à toutes les nations d'Europe.

Des botanistes et des chimistes viennent prêter l'appui de leurs connaissances au ministère de l'agriculture. A l'Intérieur, une commission scientifique spéciale est chargée d'étudier les habitudes, les migrations, la nourriture des poissons; elle dispose de deux steamers de fort tonnage aménagés spécialement dans ce but. Les États-Unis protègent la pêche d'une façon toute différente de l'Angleterre. Chez nous, on nomme des commissions à chaque instant, pour inspecter les côtes et recevoir les dépositions des pêcheurs. J'ai présidé l'une de ces commissions, et je me suis rendu compte que les pêcheurs, vivant dans un même cercle étroit et ne connaissant rien au delà, font les dépositions les plus contradictoires et les plus insuffisantes. En Amérique, c'est à la nature et non aux pêcheurs que l'on demande une réponse. Des recherches exactes et approndies sont faites sur la vie des poissons, la température des eaux qu'ils habitent, la nature de leur nourriture, les habitudes de leurs ennemis naturels. Pour obtenir ce résultat, le gouvernement prête sa marine, donne à la commission un corps de naturalistes habiles : les uns vont étudier en mer, les autres travaillent dans les laboratoires biologiques de Wood's Hall, Mass., ou à Washington. Les Universités envoient leurs premiers naturalistes, pour faciliter les recherches que dirige M. Baird du *Smithsonian Institution*. Les dépenses annuelles de la commission fédérale s'élèvent à près d'un million. Joignez à cela 500,000 francs que dépensent les différents États en recherches séparées. Aussi les résultats obtenus sont-ils importants. Les lacs et les rivières ont été repeuplés avec des espèces de poissons les meilleures et les mieux adaptées au milieu. L'industrie de la pêche dans le Grand Océan, qui baigne les côtes des États-Unis, commence, elle aussi, à profiter de ces recherches.

Les pêcheries de la Grande-Bretagne sont une part importante de sa richesse, et cependant, jusqu'à présent, notre gouvernement n'a pas obtenu des résultats scientifiques comparables à ceux des États-Unis. Avec moins de persévérance, mais avec grand profit pour la science, notre gouvernement a subventionné des expéditions privées; quelquefois il en a équipé, pour des recherches d'histoire naturelle et de physique solaire. Quelques-unes de ces dernières, celle du *Challenger*, par exemple, ont servi la science avec profit; celles qui n'avaient pas pour but principal des recherches scientifiques ont eu indirectement des résultats de grande valeur. Elles sont devenues l'école d'application de chercheurs tels que Edwards Forbes, Darwin, Hooker, Huxley, Wyville Thomson et autres.

En Angleterre, nous commençons à comprendre la sagesse des paroles que Washington adressait à ses compatriotes dans sa proclamation d'adieu :

« Développez, comme une chose d'une importance capitale, les institutions qui tendent à la diffusion de la science. Un gouvernement doit

être l'expression de l'opinion publique, aussi faut-il que l'opinion publique soit éclairée. »

C'est en 1870 seulement que le Parlement a établi un système d'instruction primaire nationale. L'instruction secondaire reste encore informe, sans relation avec l'État. Il n'a sur l'instruction supérieure des Universités qu'un contrôle intermittent.

Toutes les grandes nations, sauf l'Angleterre, possèdent un ministère d'instruction publique. Chez nous, les ministres sont les directeurs de l'instruction primaire et rien de plus.

Nous sommes au-dessous de petits États par l'absence de contrôle de l'État sur l'instruction.

La Grèce, le Portugal, l'Égypte, le Japon ont des ministères spéciaux de l'instruction publique, et il en est de même dans nos colonies de Victoria et de la Nouvelle-Zélande. Chaque jour l'Angleterre rassemble des matériaux pour l'établissement d'un utile ministère d'instruction publique.

La Société des sciences et des arts fait une besogne excellente en développant dans les classes laborieuses le goût de la science élémentaire. Environ soixante-dix-huit mille personnes assistent annuellement aux classes de science. Deux cents autres, la plupart professeurs, reçoivent une instruction scientifique plus élevée à l'excellente école de South-Kensington, qui a pour doyen le professeur Huxley. Je n'insiste pas sur ce sujet : mon but est de montrer que la lenteur des progrès de la science en Angleterre tient à l'indifférence des classes moyennes et supérieures. Les classes laborieuses sortent déjà de leur indifférence. Elles l'ont prouvé en choisissant pour candidats aux prochaines élections des hommes de science comme les professeurs Stuart, Roscoe, Maskelyne et Rucker. N'est-ce pas une chose significative qu'un modeste représentant de la science comme moi ait reçu les offres d'une douzaine de comités électoraux de villes manufacturières? Aussi ai-je la ferme espérance que la nouvelle législature ordonnera la création d'un ministère de l'instruction publique, centre de cristallisation pour tous les éléments épars de l'éducation nationale.

LA SCIENCE ET L'INSTRUCTION SECONDAIRE

De nombreuses commissions royales se sont réunies déjà. Dans leurs rapports sur nos écoles publiques, en 1861, 1864, 1868 et 1873, elles s'élevaient avec la plus grande énergie contre l'état misérable de ces écoles. Au point de vue de la science, la situation est la même qu'en 1873. A cette époque la commission présidée par le duc de Devonshire s'exprimait ainsi :

« Étant donnée l'importance de la science au point de vue des intérêts du pays, son exclusion de l'éducation des classes moyennes et supérieures peut être qualifiée de malheur public. »

Sans doute, dans certains cas exceptionnels, on pourrait signaler quelques progrès; mais, d'une façon générale, l'enseignement de la science dans le pays est plus fictif que réel.

La commission technique, dans son rapport de l'an dernier, signale en Grande-Bretagne trois écoles seulement où les sciences soient entièrement et complètement enseignées. La commission nous console en

nous disant que l'Angleterre tient encore le premier rang dans l'industrie, mais elle nous prévient que les nations étrangères font chaque jour des progrès et dépasseront bientôt notre pays si nous ne donnons pas aux sciences une importance plus grande dans l'instruction publique.

Quelques grandes villes, Manchester, Bradford, Huddersfield et Birmingham, s'en occupent; les classes laborieuses reçoivent aujourd'hui une instruction scientifique supérieure à celle des classes moyennes. Aussi, qu'arrive-t-il? Les jeunes gens de la classe moyenne trouvent difficilement un emploi; leur instruction ne répond plus aux besoins de la vie moderne. Sans doute, on pourrait citer nombre d'écoles libres qui ont adopté le nouveau programme; mais, comme elles ne sont soumises à aucun contrôle, à aucune inspection, il nous est impossible de savoir si elles réussissent ou non.

Il en est quelques-unes, comme Clifton, Cheltenham, Marlborough, qui donnent une excellente éducation, bien que l'État n'ait absolument aucun droit de contrôle sur elles. En somme, le rapport sur la proposition de sir John Lubbock prouve que, dans la plupart de ces écoles, l'enseignement scientifique est tout à fait défectueux. Douze à seize heures sont consacrées à l'étude des classiques, deux ou trois heures seulement aux sciences. En Écosse, d'après le même rapport, on compte six écoles seulement qui consacrent plus de deux heures par semaine à l'étude des sciences; dans beaucoup d'autres, cet enseignement est complètement supprimé. Dans les autres parties du royaume, l'instruction scientifique est un peu mieux traitée, et cependant les vieilles traditions d'éducation sont attachées aux écoles comme la coquille à la roche. Encore suis-je injuste envers la coquille, qui change de place pour chercher une nourriture nouvelle. Faut-il donc désespérer parce qu'un système d'éducation exclusif a résisté jusqu'à présent aux assauts des Milton, des Montaigne, des Cowley et des Locke?

Il y avait autrefois, en Chine, un empereur du nom de Chi-Hwangti, qui attribuait l'immobilité de son empire au culte exclusif des lettrés pour Confucius et Mincius. Il fit inviter cinq cents professeurs, leur enjoignant d'apporter à Pékin un exemplaire de ces auteurs. Il leur offrit à la cour un grand banquet, après quoi, il fit enterrer dans un grand trou les professeurs et les manuscrits. Confucius et Mincius règnent encore en maîtres suprêmes sur la Chine. Les mesures que je proposerai sont moins brutales, et c'est de l'opinion publique que dépend leur adoption. Les besoins de la vie moderne obligent les écoles à adopter des programmes scientifiques. Les écoles de grammaire se croient immortelles. Qu'elles se souviennent de ces personnages immortels décrits par Swift, qui en étaient arrivés à regretter leur immortalité, parce qu'ils ne pouvaient plus ni goûter, ni apprécier, ni comprendre ce qui se passait autour d'eux.

Le professeur Huxley, dans sa déposition devant la commission parlementaire de 1884, a présenté un programme pour les écoles de grammaire; il demande que, sur les quarante heures réservées aux études ordinaires, dix heures soient accordées aux langues vivantes et à l'histoire, huit à l'arithmétique et aux mathématiques, six aux sciences naturelles, deux à la géographie et quatorze aux langues mortes. Le même programme ne saurait évidemment s'appliquer à toutes les écoles. Les grandes écoles publiques d'Angleterre resteront le gymnase des

classes élevées et donneront toujours la plus grande part aux études classiques et littéraires. Elles acceptent la science avec timidité, mais cependant elles ont introduit dans leur programme des matières complètement négligées en 1868. Malheureusement les autres écoles de grammaire modèlent exactement leur programme sur ce haut enseignement, bien que leur but soit tout différent. Les écoles destinées à la classe moyenne devraient mieux comprendre les besoins de leur existence, au lieu de végéter dans une servile imitation.

Les vieilles écoles de grammaire verront dans mes paroles une attaque directe. Je ne m'en défends pas, mais les coups que je porte sont comme ceux de la lance d'Achille qui guérissait les blessures qu'elle faisait. Le grand argument contre l'introduction des matières nouvelles dans le programme des écoles de grammaire est celui-ci : il vaut mieux enseigner le latin et le grec à fond que d'autres matières moins complètement. Mais est-il vrai que les anciennes méthodes aient pour résultat d'enseigner à fond les langues mortes? En 1868, la commission royale établissait que, dans les grandes écoles publiques, 30 p. 100 seulement des élèves avaient une connaissance approfondie du latin et du grec. J'apprécie la valeur du latin et du grec pour un certain nombre d'esprits, mais je me demande s'il est bon de limiter à cette étude l'attention de la jeunesse. Il en est du développement intellectuel de l'homme comme du développement physique des animaux : il se fait de l'espèce à l'individu. Le maître doit se préoccuper de découvrir en son élève la capacité intellectuelle qu'il convient de développer, afin que, plus tard, dans les écoles supérieures et dans les Universités, chaque élève se spécialise dans l'étude qui convient le mieux à ses facultés. La formule d'éducation donnée par Shakespeare, sans être absolument exacte, contient une bonne part de vérité. « L'étude est stérile qui n'est pas faite avec plaisir »; en résumé, étudiez ce que vous aimez le mieux. Les insuccès de l'éducation scolaire proviennent de ce qu'on ne tient pas compte du tempérament intellectuel des élèves; on les considère trop comme un troupeau d'ânes. Milton l'a dit, dans toutes les écoles il y a des enfants pour qui les langues mortes sont comme « ronces et chardons », maigre nourriture, même pour les ânes. Si les maîtres étaient persuadés que leurs ânes doivent recevoir une nourriture intellectuelle appropriée à leurs goûts, les résultats obtenus seraient beaucoup plus importants.

Approprier les écoles aux nécessités scientifiques de notre époque n'implique pas une discussion sur le point de savoir si l'éducation scientifique est, ou non, préférable à l'étude des classiques : l'une et l'autre sont indispensables pour une instruction complète. Toute la question est de savoir si les écoles doivent entreprendre la tâche de modeler l'esprit des enfants d'après leur intelligence. Les classiques, par leur perfection de la forme, par le pouvoir qu'ils ont de réveiller des facultés endormies, peuvent avoir un droit de préséance; mais ils ne doivent pas avoir un monopole. Établir ce monopole, c'est sacrifier le développement intellectuel d'une génération, c'est étendre les intelligences sur le lit de Procuste.

Les Universités ont abandonné leurs errements plus vite que les écoles; l'ancienne route est large encore, mais il s'est construit des voies nouvelles qui conduisent, elles aussi, aux grades et aux situations. Les sciences physiques, autrefois négligées, sont maintenant encouragées.

Mais tous les jeunes gens qui quittent l'école pour entrer dans la vie, sans passer par une Université, ont encore le droit de se plaindre. L'entrée des services administratifs, des professions libérales, de l'armée, de la marine, est aujourd'hui fermée par des examens; les élèves de nos écoles publiques franchiront-ils aisément ces barrières, dont quelques-unes cependant ont été abaissées dans ces derniers temps? Elles sont tellement infranchissables qu'ils doivent s'adresser à des professeurs spéciaux avant de tenter l'examen, malgré l'énorme importance donnée aux langues mortes. Ainsi dans les concours pour le service civil de l'Inde, le latin compte pour 800 points, le grec 600; la chimie 500, les autres sciences physiques 300 chacune. Si nous prenons la moyenne des quatre dernières années, nous voyons que 68 p. 100 du maximum ont été obtenus par les candidats en grec et en latin, 45 p. 100 en chimie et 30 seulement en sciences physiques. Si des professions publiques et libérales nous passons au commerce, que voyons-nous? Dans nos grands centres, des étrangers, Allemands, Suisses, Hollandais, Grecs même, chassent nos jeunes gens et prennent la place qui appartient à ces derniers par héritage national. Dans nos colonies, celles du sud de l'Afrique, par exemple, l'esprit d'entreprise allemand tend à supplanter l'incapacité britannique. L'industrie qui nécessite des connaissances scientifiques quitte le pays où elle a pris naissance et se développe à l'étranger, et tout cela, parce que notre système d'éducation est insuffisant pour les besoins actuels de la vie. Faraday, qui avait des vues très larges sur l'instruction, déplorait l'avenir de la jeunesse anglaise. Lorsque nos écoliers quittent l'école, disait-il avec tristesse, ils ignorent leur ignorance, fruit de cette éducation. L'éducation scientifique, disent nos adversaires, n'est pas adaptée au développement intellectuel; les faits scientifiques se présentent souvent séparés et n'exercent que la mémoire. Ceux qui parlent ainsi ne savent pas ce qu'est la science : sans doute un professeur ignorant ou mal instruit pourra présenter la science comme une accumulation de faits sans rapports entre eux. En tout temps, et sur tous les sujets, il s'est trouvé des professeurs sans valeur esthétique ou philosophique, gens qui voient dans une statue de Phidias ou de Praxitèle un morceau de carbonate de chaux; dans la zoologie, une classification de millions d'espèces; dans la botanique, une nomenclature de cent trente mille plantes distinctes, esprits qui ne peuvent pas distinguer un édifice de ses parties, et qui seraient incapables, à la vue d'un arbre, de se faire l'idée d'une forêt.

Enseigner ainsi, c'est aller à l'arbre de la science pour ramasser à ses pieds une poignée de feuilles sèches. Il faut reconnaître que l'enseignement des sciences étant récent, comparativement aux études littéraires, les méthodes peuvent ne pas être parfaites. L'enseignement scientifique et l'enseignement littéraire ont des méthodes différentes. Le professeur de lettres se laisse guider par l'autorité et par ses livres. Le professeur de sciences, lui, s'occupe d'abord des faits, et c'est dans le livre de la nature qu'il cherche leur interprétation. L'enseignement des sciences naturelles tend de plus en plus à se réduire à l'étude du laboratoire. Il peut ainsi devenir un moyen puissant d'activer l'observation et de développer la faculté d'induction à la manière de Zadig le Babylonien, le héros de Voltaire. Ainsi les faits sont entourés de conceptions scientifiques et sont subordonnés à un ordre, à une loi.

Non, ceux qui veulent unir la littérature et la science ne dégradent pas l'instruction.

Une réaction violente, trop violente pour être sage, s'est faite en France contre l'éducation classique où l'idiome national occupe la situation de langue morte et où le latin et les sciences sont enseignés concurremment. Les industriels anglais, eux, réclament une instruction technique d'où l'instruction classique serait exclue. Dans les écoles destinées à la classe moyenne, on réclame plutôt une éducation scientifique qu'une éducation technique. Lorsque les graines de la science sont plantées, ses fruits ne tardent pas à apparaître. Épictète l'a dit avec grande sagesse : « Regardez les moutons, ils mangent de l'herbe, et cependant ce n'est pas l'herbe, mais la laine qui pousse sur leur dos. »

Que si nos écoles refusaient de s'adapter aux besoins de notre époque de science, il faudrait suivre l'exemple des autres nations d'Europe et fonder de nouvelles écoles qui pourraient rivaliser avec elles. Huxley l'a dit : Nous ne pouvons dans ce temps d'artillerie envoyer nos enfants au combat avec le sabre et le bouclier du gladiateur antique.

A une époque de science et de concurrence, l'étude exclusive des langues mortes est une anomalie parfaite. Les fleurs de la littérature continueront à être cultivées et cueillies, mais c'est folie de choisir, pour rentrer la moisson, les ouvriers qui glanent les fleurs des champs et rejettent le froment.

LA SCIENCE ET LES UNIVERSITÉS

L'État a toujours considéré comme son devoir d'améliorer l'éducation des Universités, lors même que leur fortune rendait inutile l'appui pécuniaire du budget.

Lorsque les Universités sont pauvres, le Parlement les subventionne sur les fonds du budget; mais cette aide a toujours été donnée d'une main avare. Les Universités et collèges d'Irlande ont reçu annuellement environ 750,000 francs : la même somme a été accordée aux quatre Universités d'Écosse. Les Universités du continent sont autrement traitées. Une seule Université d'Allemagne, Strasbourg ou Leipzig, par exemple, reçoit un million par an, 250,000 francs de plus que toutes les Universités d'Irlande ou d'Écosse.

Strasbourg a dépensé plus de 17,500,000 francs pour la reconstruction de son Université et de sa bibliothèque; son budget annuel dépasse un million (1).

En reconstruisant l'Université de Strasbourg, on a ouvert huit laboratoires parfaitement aménagés et munis de tous les instruments nécessaires aux recherches et à l'enseignement (2). La Prusse, cette nation la

(1) Voyez sur l'Université de Strasbourg la *Revue scientifique* du 16 juin 1883.

(2) Voici les prix de ces laboratoires :

Chimie	875,000	francs.
Physique	700,000	—
Botanique	650,000	—
Observatoire	600,000	—
Anatomie	1,000,000	—
Clinique chirurgicale	650,000	—
Chimie physiologique	400,000	—
Physiologie	345,000	—

plus économe du monde, dépense près de dix millions par an pour ses Universités.

L'attitude récente de la France est encore plus remarquable. Après la guerre de 1870, l'Institut de France discuta cette importante question : « Pourquoi la France n'a pas trouvé d'hommes supérieurs au moment du péril. » La réponse générale fut : parce que la France a laissé baisser le niveau de l'éducation universitaire.

Avant la grande Révolution, la France possédait vingt-trois Universités autonomes dans les provinces; Napoléon voulut fonder une grande Université à Paris; il bouleversa les autres, d'une main de despote, et fonda l'Université de France, avec l'esprit d'un sergent instructeur. L'Université de Paris était tombée si bas, qu'en 1868, on avait, dit-on, dépensé 200,000 francs seulement dans un but vraiment académique. Effrayée de la stérilité intellectuelle qui se révéla au moment de la guerre, la France a fait d'héroïques efforts pour sortir de cette situation : elle a dépensé 82 millions pour la reconstruction de ses collèges en province, elle inscrit annuellement au budget une somme de 12,500,000 francs pour leur venir en aide. Pour rendre ces collèges accessibles aux plus méritants, elle a fondé 500 bourses, au prix annuel de 750,000 francs. La France comprend aujourd'hui que ce n'est pas par le nombre d'hommes à mettre en bataille qu'elle peut lutter contre l'Allemagne; aussi est-elle décidée à l'égaler par l'intelligence.

Il est facile de voir pourquoi l'Allemagne a dû, contre son gré, dépenser des sommes aussi considérables, pour fonder une Université dans l'Alsace-Lorraine, sa nouvelle conquête. La France et l'Allemagne comprennent que la science est la source de la richesse et de la puissance, qu'il faut encourager les Universités dans leurs recherches et dans leur enseignement.

Les autres nations d'Europe ont suivi cet exemple.

La Suisse nous montre ce qu'un peuple peut faire pour son éducation scientifique, malgré les désavantages naturels. La Suisse n'a ni charbon ni matières premières nécessaires à l'industrie, elle est séparée des centres d'approvisionnement par des barrières montagneuses, et cependant, par son excellent système d'écoles et son grand collège technique de Zurich, elle est devenue un pays manufacturier prospère. La Grande-Bretagne n'a rien que l'on puisse comparer à ce collège, ni comme importance ni comme résultat. La Belgique réorganise ses Universités. L'État a déchargé les villes des frais de construction; il doit pourvoir plus tard les Universités à l'aide de subventions inscrites au budget. La Hollande, avec sa population de 4 millions d'âmes, son budget inférieur à 250 millions, dépense 3,400,000 francs pour ses quatre universités. Comparez maintenant la libéralité des nations étrangères pour l'instruction supérieure à ce qui se fait ici. Comme la Hollande, l'Écosse a quatre Universités; sa population est sensiblement la même, mais elle ne reçoit de l'État que 750,000 francs. Par une clause spéciale insérée dans la loi sur les Universités d'Écosse, le gouvernement a exigé des Chambres que la subvention ne pût jamais être élevée au delà d'un million. Les idées des ministres des finances, en Angleterre, sont la ruine de la science et du progrès.

Oxford et Cambridge, grâce à leur situation prospère, construisent de nouveaux laboratoires scientifiques; les princes marchands de Manchester

ont doté leur nouvelle Université Victoria de laboratoires semblables. Les Universités d'Edimbourg et de Glascow en ont fait autant avec la subvention de l'État, et surtout grâce à des dons privés; les Universités d'Aberdeen et de Saint-Andrew, moins riches que les précédentes, sont encore outillées d'une façon très imparfaite pour les applications nécessaires à l'enseignement de la science. Londres possède un petit collège gouvernemental et deux collèges privilégiés, mais il n'a même pas une Université enseignante. J'étonnerais beaucoup la Trésorerie, si j'émettais l'humble avis qu'une grande métropole, possédant quatre millions d'habitants, devrait être dans la même situation que Strasbourg, qui en a 104,000, et recevoir comme elle un million pour l'instruction académique et dix-sept millions pour ses édifices universitaires. Cette stupéfiante anomalie, Londres sans Université d'enseignement, doit cesser à bref délai.

Malgré l'indifférence du Parlement, les grandes villes du royaume comprennent heureusement la nécessité d'une instruction supérieure. Manchester a déjà son Université; Nottingham, Birmingham, Leeds et Bristol ont des collèges plus ou moins bien installés. Liverpool convertit un asile d'aliénés en collège; Cardiff transforme un hôpital en collège; Dundee, grâce à la munificence d'un de ses habitants, fonde un Baxter college. Le public s'intéresse donc à l'avancement de la science, mais les ressources des établissements scolaires sont encore loin du but à atteindre. Là même où les laboratoires d'enseignement sont suffisants, les laboratoires de recherches laissent à désirer. Dans cet état, la commission royale propose d'établir des laboratoires spéciaux de recherches aux frais de l'État. Ces laboratoires, entretenus par le budget, seraient d'une utilité aussi grande que les galeries de peinture ou de sculpture. Toutefois, je crains qu'ils ne réussissent pas et que leur insuccès ne soit préjudiciable à la science. Il serait préférable, suivant moi, que l'État vînt en aide aux Universités et aux collèges bien établis, qui pourraient fonder des laboratoires de recherches à leurs risques et périls. Cette proposition déplaît au chancelier de l'Échiquier; il nous oppose les charges du budget, la nécessité des flottes à construire et des arsenaux à approvisionner. Mais, cependant, la richesse de notre pays est relativement plus grande que celle de ces États qui font tant pour l'instruction supérieure et considèrent ces dépenses comme une véritable économie. A leurs yeux, l'entretien des armées ne saurait les autoriser à laisser le peuple en arrière sur la route du progrès. La France a, dans ces dix dernières années, inscrit à son budget 25 millions pour les Universités; elle a dû payer les frais de la guerre, et sa flotte peut se mesurer à celle de l'Angleterre.

Il faut donc déclarer que les étrangers se trompent complètement en pensant que le monde est au plus intelligent, ou avouer que nous nous montrons nous-mêmes singulièrement en restant indifférents aux changements qui s'opèrent en Europe, dans l'éducation du peuple. Les préparatifs de guerre ne sauraient nous donner les bienfaits et la sécurité d'une véritable paix. Dépenser pour se protéger est bien; dépenser pour produire est mieux encore.

« Si la moitié de la force employée à remplir le monde de terreur, si la moitié des richesses dépensées dans les camps et dans les cours étaient employées à chasser l'erreur de l'esprit humain, les arsenaux et les forts deviendraient inutiles. »

Les Universités ne sont pas seulement la source de nos connaissances,

elles sont aussi l'endroit où ces connaissances se cultivent et se conservent. Au Mexique, il existe une espèce de fourmi dont certains individus restent inactifs et forment de vrais pots de miel vivants. Leur abdomen se renfle en une énorme sphère où est enfermé le miel nécessaire à la communauté. Les professeurs d'une Université ont une fonction plus haute, ils ne doivent pas seulement conserver le miel, ils doivent en préparer un nouveau. Le développement des connaissances littéraires et scientifiques fait la gloire de la vie universitaire. En Allemagne, l'enseignement et les recherches sont réunis dans les Universités; en France, ils sont séparés. Le premier système convient mieux à nos habitudes; mais, pour réussir, il faut multiplier les chaires, afin que l'enseignement n'absorbe pas entièrement le professeur. L'Allemagne subdivise les sciences en chaires nombreuses et donne à chaque professeur un laboratoire spécial; pour obtenir les honneurs universitaires, les candidats doivent faire la preuve de leur habileté dans les recherches originales; ainsi entendus, l'enseignement et les recherches ne sont pas incompatibles. Lors de l'enquête faite par la commission scientifique, plusieurs demandèrent que les savants occupés à des recherches ne perdissent pas leur temps à professer; cela est vrai, sans doute, lorsqu'un professeur est seul à représenter une science, la physique, par exemple, dans une Université. J'espère cependant que cet état de choses ne durera pas et que nous n'occuperons pas toujours la position très inférieure que nous avons vis-à-vis des autres nations d'Europe. Je l'ai dit, les recherches et l'enseignement s'appliquant à une branche limitée de la science ne sont pas incompatibles. Galilée se plaignait, il est vrai, du fardeau que lui imposaient les leçons à donner à ses nombreux élèves; mais les savants qui ont répété sa plainte sont peu nombreux. Newton, qui mit l'ordre dans l'univers; Dalton, qui classa et rangea les atomes, se plaisaient à enseigner. Lalande a formé des astronomes; Liebig, des chimistes; Johannes Müller, des biologistes, qui tous se sont répandus dans le monde. En France, Laplace, Lagrange, Dulong, Gay-Lussac, Berthollet, Dumas ont été des professeurs en même temps que des chercheurs. En Angleterre, nos chercheurs ont été généralement des professeurs. De fait, je n'en connais que trois qui n'aient pas enseigné : Boyle, Cavendish et Joule. Cela a toujours été ainsi, autrefois comme aujourd'hui. Platon et Aristote enseignaient et philosophaient. Le chercheur peut ne pas être un maître d'école, comme l'était Dalton, comme le sont aujourd'hui nos professeurs, qui doivent enseigner depuis les vérités les plus élémentaires jusqu'aux généralisations les plus hautes; mais il est bon que l'homme de science soit en rapport avec le monde dans lequel il vit, qu'il en connaisse les besoins et les aspirations. Alors il développera les intelligences qui l'entourent, et leur communiquera sa propre force et son amour des recherches. Nos Universités sont loin encore de cette union entre l'enseignement et les recherches. Oxford et Cambridge qui ont tant fait, dans ces dernières années, pour l'installation de leurs laboratoires, sont encore bien au-dessous d'une Université allemande de second rang. Le niveau des Universités anglaises s'élève; les étudiants montrent un goût plus vif pour la science, mais les professeurs sont encore trop absorbés par leur enseignement pour se livrer à des recherches profitables à la science. Par contre, le professorat est essentiel à l'existence des Universités d'Écosse et d'Irlande; c'est l'histoire de l'Université de Bologne, depuis ses débuts jusqu'à nos jours.

A l'origine, les Universités répondaient aux désirs qu'avait une classe professionnelle de s'élever par un savoir réel. Si l'instruction avait été limitée à des écoles techniques, comme l'école de Salerne, qui florissait au XIe siècle, l'instruction ne se serait pas développée. Aussi les Universités joignirent-elles très sagement l'étude de la science aux études professionnelles. Les contrées pauvres, comme l'Écosse et l'Irlande, doivent adapter leur système à des études professionnelles ; les Universités riches, comme Oxford et Cambridge, peuvent donner à leur enseignement un caractère plus général, L'appui de l'État pour l'établissement de chaires purement scientifiques permettrait aux Universités pauvres de concourir, elles aussi, à l'avancement de la science.

J'ai parlé déjà de la fondation de nouveaux collèges dans différentes parties du royaume. Le collège d'Owen s'est brillamment développé dans l'Université de Victoria. Autrefois il dépendait, pour les grades, de l'Université de Londres. Dorénavant, il ne sera plus un satellite reflétant des rayons pâles et sans chaleur, il sera lui-même un soleil, un centre d'intelligence réchauffant et éclairant les régions qui l'entourent. Les autres collèges, qui se sont formés dans les grands districts manufacturiers, montrent bien que la science doit être protégée. Le nombre des étudiants dans les collèges sans rang universitaire s'élève à neuf ou dix mille ; celui des étudiants dans les Universités est de quinze mille. Sans doute, les collèges provinciaux auraient intérêt à modifier leur méthode d'enseignement ; certains d'entre eux ont adopté les programmes universitaires, au lieu de se constituer plus sagement en Facultés. Et cependant tous vivent en ne comptant que sur eux-mêmes, et quelques-uns, comme Owen's College, sont destinés à se transformer un jour en Université. Les amis de l'instruction n'ont pas à s'en alarmer ; les grands centres d'industrie peuvent s'en réjouir et avoir bon espoir.

Les Universités autonomes en Angleterre sont encore trop peu nombreuses pour la population. L'Écosse avec une population de trois millions trois quarts a quatre Universités et six mille cinq cents étudiants ; l'Angleterre avec vingt-six millions d'habitants a le même nombre d'Universités enseignantes et six mille étudiants. Les collèges anglais peuvent, si telle est leur ambition, devenir des fabriques où se prépareront les matériaux nécessaires aux examens et aux concours. Les collèges supérieurs devront toujours rappeler à leurs étudiants que la science pour elle-même est seul digne de leur respect. Au delà de la vie de collège, il est une terre de recherches pleine de promesses et de joie pour ceux qui sauront la cultiver ; le collège est le monticule d'où l'on découvre cette terre promise.

NOUVELLES ET INFORMATIONS

LES LYCÉES ET COLLÈGES DE JEUNES FILLES

Le dimanche 6 septembre, a eu lieu, au Havre, sous la présidence du ministre de l'instruction publique, l'inauguration du nouveau lycée de jeunes filles.

M. René Goblet a donné la parole à M. Zevort, directeur de l'Enseignement secondaire, qui a lu le discours suivant :

Monsieur le Ministre,

Le lycée, à l'inauguration duquel vous présidez, peut être considéré comme le premier en date des établissements consacrés, en France, à l'enseignement secondaire des jeunes filles. Avant même le vote de la loi Camille Sée, qui a organisé cet enseignement, le Conseil municipal du Havre, devançant et l'action législative et le mouvement de l'opinion publique, avait inscrit à son budget un crédit de 150,000 francs, à titre de concours à l'État, pour la création d'un lycée de jeunes filles. Le Conseil académique de Caen s'associait à ce vote et émettait un avis favorable dans la session de novembre 1880. Aussi, quand la loi fut promulguée, quelques mois après, l'Administration centrale ne rencontra-t-elle ici ni défiance à vaincre, ni préjugés à combattre. Un concours actif et dévoué lui était assuré d'avance.

C'est sur la demande de l'Administration municipale du Havre qu'a été rédigé le programme-type des locaux nécessaires à l'organisation d'un lycée de jeunes filles.

Dès le 9 novembre 1881, l'assemblée communale prenait les engagements exigés par la loi, et, dans la session suivante, elle autorisait le maire à signer avec le ministre de l'instruction publique le traité constitutif. Si le lycée du Havre, l'un des premiers décrétés, n'a pas été le premier ouvert à l'enseignement, cela tient uniquement à ce que le Conseil municipal, heureusement inspiré en cela, n'a pas voulu d'une installation provisoire, insuffisante, qui tend trop souvent à devenir définitive. Il a tenu à ce que, dès le début, son lycée répondît à la dignité même de l'œuvre et à tous les besoins de l'avenir. Vous pouvez vous convaincre, Monsieur le Ministre, que ce but a été atteint. Grâce à une subvention de 820,500 francs, partagée également entre la commune et l'État, la ville a construit, en deux ans, dans une situation centrale, un monument simple, élégant, vaste quant à sa destination, largement aéré, à la hauteur enfin de toutes les œuvres scolaires qu'elle a si généreusement dotées. Elle a été secondée — il n'y a que justice à le proclamer ici — par le zèle et l'activité infatigables de M. le maire Siegfried, que

l'on trouve toujours au premier rang lorsqu'il s'agit d'assurer le développement de l'instruction et, par l'instruction, le progrès social.

Nous pouvons donc envisager l'avenir avec confiance, bien convaincus que ni la faveur publique ni la sollicitude affectueuse des autorités locales ne feront défaut au nouveau lycée de jeunes filles. Nous avons d'ailleurs pour garant du succès le développement rapide, presque inespéré de cet enseignement, même dans les milieux les plus réfractaires en apparence. Un rapide exposé des résultats déjà acquis, de ceux qui sont en préparation, ne sera pas déplacé, je l'espère, au milieu de ces grandes assises de l'instruction que le Havre a inaugurées et qui embrassent les intérêts du pays tout entier.

La loi sur l'enseignement secondaire des jeunes filles ne date pas encore de cinq ans; il est presque inutile de rappeler à quels préjugés elle se heurtait, quelles difficultés de toute nature elle avait à vaincre. Les récriminations ont cessé à peu près partout; les préjugés et les défiances sont tombés; l'enseignement est fondé dans les faits comme dans la loi.

Cette année a vu fonctionner : dix lycées, avec 1,700 élèves; seize collèges, réunissant un effectif de plus de 2,000 jeunes filles; quatre-vingt-seize cours secondaires, noyau et préparation des futurs collèges, avec une population de 5,382 élèves.

Quatre nouveaux lycées, y compris celui du Havre, seront ouverts dans quelques jours; quatre collèges terminent leurs derniers aménagements; cinq lycées et sept collèges de jeunes filles seront inaugurés à la rentrée de 1886. Enfin deux grands établissements se construisent à Paris, aux frais de l'État; et cette féconde activité ne se ralentira pas, si l'on en juge par les demandes qui affluent à l'Administration centrale. Le défaut de ressources suffisantes pourrait seul entraver ce remarquable mouvement d'expansion; mais les pouvoirs publics ont pourvu à cette éventualité et y pourvoiront encore avec leur générosité accoutumée.

Ce qui n'est pas moins encourageant que le tableau de notre situation matérielle, c'est le progrès accompli dans l'enseignement lui-même, après une période si courte de quatre années. Maîtresses et élèves ont participé à ce progrès. L'École normale supérieure de Sèvres, qui est comme le régulateur de l'enseignement secondaire des jeunes filles, l'École de Sèvres se recrute avec une remarquable facilité. 125 aspirantes s'étaient fait inscrire cette année dans les deux sections des lettres et des sciences, et quoique le niveau des examens s'élève d'année en année, plus de 40 auraient mérité d'être admises, si nous n'avions dû compter avec les besoins du service. Sur les 22 élèves reçues, 15 ont été préparées dans les lycées, collèges et cours secondaires, preuve de la supériorité dès à présent acquise à ces établissements.

Le recrutement du professorat s'opère dans des conditions non moins heureuses. Dans les examens et concours spécialement institués en vue de l'enseignement des jeunes filles, tous les jurys constatent que le nombre des aspirantes bien préparées s'est accru dans une notable proportion et que l'on doit, en toute justice, élargir le cadre des admissions, sans craindre d'abaisser le niveau des examens. Une chose surtout a frappé les membres des jurys, c'est qu'au savoir appris et purement mnémonique se sont substituées graduellement, chez nos futures maîtresses, l'étude personnelle, l'habitude de la réflexion. Dans les sciences

comme dans les lettres, elles savent pour s'être rendu compte, et, par cela même, elles sont devenues, non plus de simples répétitrices, mais de véritables maîtresses, capables de plier leur enseignement à l'intelligence des élèves et de lui donner la forme qui le rendra le plus accessible à de jeunes esprits.

Pour terminer ce compte rendu déjà un peu long, il me reste à dire un mot d'une tentative qui, même aux yeux de l'Administration universitaire, semblait hasardeuse, mais qui a paru devoir être faite, parce que le succès ne pouvait que jeter un grand lustre sur le nouvel enseignement. Il a été décidé, il y a trois ans, que, pour conquérir le titre de professeur de dessin et de langues vivantes dans les lycées et collèges de jeunes filles, les aspirantes devraient se soumettre aux mêmes épreuves, fournir les mêmes garanties que les professeurs dans les lycées de jeunes gens. Un seul et même concours a été établi pour les deux ordres d'enseignement. Le résultat a été tel que le moment ne paraît pas éloigné où la supériorité sera définitivement acquise aux femmes dans ces épreuves communes.

Pour l'enseignement du dessin, 20 aspirantes au certificat du premier degré ont été admises en 1884, dont 4 dans les dix premières, sur 54 réceptions; en 1885, 16 admises, dont la première, sur 52.

Pour le degré supérieur, 7 admissions sur 17 en 1884, dont 6 dans les dix premiers rangs; en 1885, 6 admissions sur 25, dont 5 également dans les dix premiers rangs.

L'éminent artiste qui préside le jury, M. Guillaume, se plaît à répéter que le résultat a dépassé toutes ses espérances, que les jeunes filles qui ont pris part au concours ont fait preuve non seulement de méthode, de savoir, de qualités sérieuses pour le professorat, mais souvent aussi d'un goût délicat, d'une remarquable aptitude à saisir les nuances dans la reproduction du modèle vivant, en un mot d'un réel talent d'artistes.

Pour les langues vivantes, nous comptons jusqu'à 18 jeunes filles admises dans les deux dernières années au certificat d'aptitude d'allemand. Pour l'anglais, en 1884, 16 jeunes filles sur 27 candidats reçus et presque toutes aux premiers rangs. En 1885, 21 admissions sur 44 candidats reçus; c'est-à-dire, pour les deux derniers concours, plus de la moitié des admissions. Même aux épreuves de l'agrégation des langues, celles qui ouvrent aux professeurs l'accès de nos premiers lycées de jeunes gens, 6 jeunes filles ont été admises de 1883 à 1885, dont 2 au premier rang.

Enfin, une jeune fille, précédemment attachée à l'École normale de Sèvres, n'a pas hésité à aborder la plus difficile de nos agrégations classiques, celle des mathématiques pures, à laquelle nos professeurs n'arrivent guère qu'après avoir traversé l'École normale supérieure. Elle a obtenu le second rang, presque le premier, avec une supériorité marquée sur les nombreux candidats reçus après elle et dont la plupart vont être chargés des cours les plus importants dans nos lycées.

J'ai cru devoir entrer dans ces détails un peu arides, Monsieur le Ministre, parce qu'ils ont une portée sociale en même temps qu'une valeur scolaire. Ils prouvent que, pour les aptitudes artistiques et intellectuelles, les femmes n'ont rien à nous envier et que, si elles sont longtemps restées inférieures, c'est qu'on leur a trop marchandé cette forte éducation de l'intelligence, qu'elles embrassent avec ardeur et où elles

obtiennent des succès qui forcent nos professeurs les plus capables à compter avec elles. Il y a là un heureux augure pour l'enseignement secondaire des jeunes filles.

M. Siegfried, maire du Havre, a pris ensuite la parole et s'est exprimé ainsi :

Monsieur le Ministre, Mesdames, Messieurs,

En 1872, le Havre, avec une population de 80,000 habitants, avait 24 écoles communales, recevant 9,000 enfants.

En 1885, avec une population de 105,000 habitants, nous avons 37 écoles avec 13,000 enfants.

Le nombre des conscrits illettrés était, en 1872, de 13 p. 100; il est, cette année, de 4.64 p. 100.

D'après les statistiques de la commission scolaire, 70 enfants seulement échappent encore à l'école.

Notre enseignement primaire se décompose de la manière suivante : 12 écoles maternelles; 10 écoles primaires de garçons, 11 de filles; 1 école primaire supérieure de garçons, 1 de filles; 1 école d'apprentissage de garçons, 1 de filles.

Nous pouvons dire, Monsieur le Ministre, que, grâce à l'impulsion qui a été donnée par les pouvoirs publics, grâce à l'appui que nous avons reçu du Gouvernement, grâce enfin au concours du Conseil municipal et de notre population tout entière, l'enseignement primaire est organisé au Havre de façon à assurer à tous nos enfants, quelle que soit leur situation, les bienfaits d'une instruction élémentaire.

Au point de vue de l'enseignement secondaire, nous avons un excellent lycée de garçons, dans lequel des professeurs aussi distingués que dévoués, auxquels nous sommes heureux de rendre l'hommage qu'ils méritent, donnent l'enseignement classique, scientifique et spécial à plus de 500 élèves; mais, pour les jeunes filles, nous n'avions jusqu'ici aucun établissement secondaire public.

Le lycée de jeunes filles que nous inaugurons aujourd'hui, sous votre haut patronage, vient heureusement combler cette lacune.

Dès le 31 mars 1880, le Conseil municipal renvoyait à l'étude de sa commission de l'instruction publique le projet de création d'une école secondaire et supérieure de jeunes filles.

Peu après, la loi du 21 décembre 1880 était promulguée, et le 9 novembre 1881, après une nouvelle période d'études, la municipalité du Havre votait dans les termes de cette loi la création d'un lycée de jeunes filles.

Elle décidait que ce lycée serait un externat, mais qu'on y joindrait un demi-pensionnat, ainsi qu'une classe préparatoire.

Elle fixait également de la manière suivante, d'accord avec l'autorité universitaire, la rétribution annuelle à demander aux familles :

	Externat simple.	Externat surveillé.	Demi-pensionnat.
Classe primaire.	100f	100f	475f
Première période.	120	170	525
Deuxième période.	180	230	575

Le Gouvernement accueillit favorablement notre demande et facilita

grandement la réalisation de notre projet, en nous accordant une subvention de quatre cent dix mille francs, complétée par l'autorisation d'emprunter les quatre cent dix mille francs formant le solde de la dépense à la Caisse des écoles, au taux de 4 p. 100, comprenant l'intérêt et l'amortissement en trente ans.

C'est ainsi, Messieurs, que la municipalité du Havre a pu mener à bonne fin cette œuvre si importante.

Permettez-moi, au nom de la Ville, d'adresser tous mes remerciements au Gouvernement de la République, à M. le ministre de l'instruction publique, dont nous connaissons les idées libérales et le dévouement à tout ce qui peut contribuer à la grandeur du pays; à ceux qui l'ont précédé et que nous ne saurions oublier, dans ce jour, MM. Jules Ferry et Fallières; à M. Charles Zevort, l'infatigable travailleur, toujours sur la brèche, et qui subit sans cesse, avec entrain et bonne humeur, l'assaut répété de tous les administrateurs, qui ont toujours quelque conseil à demander à sa grande expérience.

Je remercie aussi notre excellent recteur; son prédécesseur, M. Liard, qui nous a puissamment aidés; M. Couturier, notre intelligent et aimable inspecteur d'Académie; enfin, notre dévoué préfet, M. Hendlé, qui, par sa connaissance de toutes les questions administratives, son ardent amour pour le bien et pour la patrie, nous rend les affaires agréables et faciles.

Je suis convaincu, Messieurs, que cette œuvre nouvelle, à laquelle nous avons été heureux les uns et les autres d'apporter notre concours, parce que nous croyons qu'elle rendra d'immenses services, répondra complètement à notre attente.

Les familles y trouveront pour leurs filles, à peu de frais, un enseignement remarquable et complet, qu'elles sauront bien vite apprécier.

Ne sentons-nous pas tous, en effet, combien il est important que la femme, dans notre société moderne, soit aussi développée par l'intelligence que par le cœur et le sentiment?

Il est presque banal de dire que la femme a une mission très élevée sur la terre. Ne doit-elle pas être l'*aide* en même temps que la *compagne* de l'homme; et, pour qu'elle puisse participer à ses travaux, s'intéresser à ses occupations, le soutenir et l'encourager, et donner ainsi un concours infiniment précieux à l'œuvre commune, par ses conseils, son tact si fin, la délicatesse de ses sentiments, n'est-il pas nécessaire de développer chez elle, par une haute culture intellectuelle, ces qualités de l'esprit et du cœur, qui font le charme réel et inaltérable de la femme, charme qui grandit avec les années?

N'est-elle pas aussi la véritable *éducatrice* de nos enfants?

Tandis que l'homme est obligé de consacrer son temps, ses préoccupations et ses forces à la lutte de la vie, de plus en plus difficile, n'appartient-il pas à la mère de former le caractère de ses enfants, de cultiver en eux ce sentiment du devoir, cette conscience, cet amour du bien et de la patrie qui préparent les hommes et les patriotes?

Si la femme est ignorante et futile, que seront ses fils?

Donnons donc à nos jeunes filles, aux futures femmes de nos fils, aux éducatrices de nos petits enfants, une instruction solide et sérieuse. Élevons leur intelligence, développons leur cœur et leur conscience, montrons-leur le côté sérieux et réellement noble de la vie, enseignons-leur les progrès de la science, mais parlons-leur aussi des principes éter-

nels de la morale, de la grandeur de la destinée humaine, de tout ce qui est bien, noble et beau, et nous aurons fait une œuvre féconde entre toutes.

Ce sera celle de notre lycée de jeunes filles, et permettez-moi, en terminant, de vous dire que cette œuvre, fondée avec le concours et sous le patronage des membres éminents de l'Université et du Gouvernement qui nous font l'honneur d'assister à cette inauguration, est confiée à une femme d'une haute distinction intellectuelle et morale.

Heureuses, je ne crains pas de le dire, les mères qui, pour l'éducation de leurs filles, auront, avec tous les avantages matériels de ce lycée, l'influence bienfaisante de sa directrice, Mlle Couturier, et le concours des excellents professeurs qui l'entourent.

M. René Goblet, ministre de l'instruction publique, des beaux-arts et des cultes a répondu en ces termes :

Messieurs,

M. le maire du Havre vient de remercier le Gouvernement, dans la personne de mes honorables prédécesseurs, du concours qu'il en a reçu. M. le maire a eu bien raison : l'État ne fait que son devoir en attribuant une large part de ses ressources, c'est-à-dire des ressources fournies par le pays, au développement de l'enseignement. Mais que pourrait-il à lui seul, s'il ne trouvait à son tour le concours empressé de villes dévouées comme la vôtre à la même cause?

M. le maire du Havre et le Conseil municipal ont contribué dans la plus large mesure à l'accomplissement de toutes ces œuvres scolaires qui viennent d'être rappelées.

Je disais tout à l'heure que le Havre est une ville sincèrement républicaine et dévouée aux intérêts de l'instruction publique; c'est parce qu'elle est républicaine que votre ville s'est appliquée avec passion à propager l'enseignement sous toutes ses formes, non seulement l'instruction proprement dite, mais aussi l'enseignement technique, professionnel, commercial. De même qu'elle a été des premières à comprendre que l'instruction est le fondement des institutions républicaines, elle s'est aussi montrée parmi les plus persévérantes et les plus généreuses quand il s'est agi de passer à l'application.

Vous en donnez la preuve encore aujourd'hui en inaugurant cet établissement, dont M. le directeur de l'enseignement secondaire a dit qu'il était à la fois simple et élégant, dont j'admire, pour ma part, surtout la simplicité, car en ménageant les finances de l'État et de la Ville, il donne satisfaction complète à tous les besoins et répond amplement à sa destination. M. le maire parlait tout à l'heure malicieusement de la « regrettée Caisse des écoles »; certes, la Caisse des écoles a beaucoup fait, mais peut-être en a-t-on un peu abusé! C'est ainsi qu'on a pu construire au Havre un lycée de garçons, dont la dépense a dépassé deux millions, tandis que son lycée de filles n'aura coûté que 800,000 francs.

Rassurons-nous d'ailleurs, l'œuvre scolaire entreprise par le Gouvernement républicain ne sera pas interrompue : il y sera pourvu dans des proportions peut-être plus modestes, mais suffisantes grâce à la part qui a été faite à l'enseignement secondaire, et notamment à celui des jeunes filles, dans la loi récemment votée par le Parlement.

Quoi qu'il en soit, votre lycée est construit dans des conditions excellentes, au milieu d'un des plus beaux quartiers de la ville, avec des classes nombreuses, spacieuses, bien éclairées; les installations sont complètes; les maîtresses vont être choisies; les élèves, ardentes à bien faire, ne vous manqueront pas.

J'ai nommé ces jours-ci, pour donner la première impulsion à cette création si délicate d'un lycée de filles, une directrice qui m'était désignée à la fois par le témoignage de ses chefs hiérarchiques et par celui des représentants de la population. Mlle Couturier ne possède pas seulement les connaissances et les aptitudes pédagogiques qu'elle a acquises en France et à l'étranger, elle a la confiance des familles. Quelle meilleure garantie pouvons-nous offrir à ceux qu'inquiète encore cette idée d'un lycée pour les filles? J'ai la certitude que Mlle Couturier exercera sur votre lycée l'influence la plus favorable et en assurera promptement le succès.

Messieurs, la loi de 1880, dont je vois ici l'intelligent et heureux promoteur, M. Camille Sée, a été bien attaquée dans son principe et bien discutée pour les difficultés qu'elle devait présenter. Et en effet, en créant l'enseignement secondaire pour les filles, en leur appliquant les mêmes procédés, les mêmes méthodes, presque les mêmes programmes que pour les garçons, on se heurtait aux préjugés les plus enracinés et les plus tenaces; on attaquait dans ses derniers retranchements le vieux système d'éducation et cette puissance rivale de l'État qui, traditionnellement en France, avait régné presque sans partage sur l'esprit de la femme. Mais je ne vais pas défendre de nouveau ici une cause depuis longtemps jugée, qui a été gagnée non seulement dans la loi, mais dans l'opinion. La loi de 1880 a fait ses preuves par le bon fonctionnement des établissements déjà créés et par l'empressement que mettent un grand nombre de villes à solliciter le secours de l'État pour en créer à leur tour de semblables.

M. le directeur vient de nous dire tout ce qui a été fait depuis quatre ans pour l'application de cette loi. Je le résume d'un mot : aujourd'hui, dans cette année scolaire 1884-1885, plus de cent-vingt établissements d'ordre divers : lycées, collèges ou cours complémentaires, ont donné l'enseignement secondaire à près de dix mille jeunes filles.

Et l'œuvre sera continuée. M. le directeur nous a dit quels lycées allaient être ouverts en même temps que le vôtre, et combien on en ouvrirait pendant l'année 1886. Nous espérons aussi, je parle du ministère de l'instruction publique, — les administrations seules ont assez de durée pour escompter ainsi l'avenir, — nous espérons inaugurer en 1887 deux nouveaux lycées de jeunes filles à Paris et dix en province.

Mais c'est peu de ces résultats matériels dont M. le directeur a bien le droit de se féliciter, car ils sont dus en grande partie à son activité et à son dévouement; ce qui importe davantage, c'est le succès de cet enseignement, succès qui a dépassé nos espérances. Non seulement les études ont fait des progrès sensibles, mais M. le directeur vient de nous le dire, cette année, par une entreprise qui a paru hardie même à l'Administration et qui était un peu audacieuse en effet, on a tenté d'appliquer aux examens de jeunes filles les mêmes programmes qu'à ceux des garçons. Et nous savons que dans beaucoup de matières les jeunes filles ont brillamment soutenu la comparaison. Nous apprenons que les épreuves pour le certificat d'aptitude, même pour l'agrégation dans les langues vivantes,

ont été subies par les demoiselles de façon à inquiéter l'orgueil de leurs concurrents du sexe fort... Mesdames, Mesdemoiselles, quel sujet d'émulation!

Il ne faut pas se le dissimuler, c'est une véritable révolution qui s'accomplit, dont on ne saurait calculer la portée. Quelles conséquences ne peuvent pas découler avec le temps de cette égalité d'éducation qui, tout en tenant compte de la différence des sexes et du rôle particulier de la femme, tout en dirigeant ses études et son instruction vers un but différent de celui de l'homme, doit cependant la rendre capable d'agir par elle-même et de se faire au besoin sa place dans la bataille de la vie, et, en développant à côté de sa délicatesse et de sa sensibilité naturelles, le jugement et la raison, qui semblaient jusqu'ici le privilège de l'homme et qu'on daignait à peine lui reconnaître, l'arrache aux tentations de l'ignorance et de la faiblesse, au danger de certaines influences, et relève sa valeur morale avec sa dignité!

Messieurs, dans ces voies nouvelles, ouvertes au monde moderne, le progrès est infini. Nous savons que nous y marchons, cela doit nous suffire, et chaque fois qu'un nouveau pas est fait, nous avons bien raison de nous féliciter et de nous réjouir, comme nous le faisons aujourd'hui.

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

STATUT

POUR LES CONCOURS D'AGRÉGATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CLASSIQUE ET LES EXAMENS DU CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

(Du 29 juillet)

Le ministre de l'instruction publique, des beaux-arts et des cultes,

Vu le statut du 27 février 1869; vu le décret du 31 décembre 1881; vu les arrêtés des 3 mars 1870, 16 juillet et 17 novembre 1875, 19 décembre 1878, 5 janvier 1882 et 5 janvier 1884, relatifs aux concours d'agrégation des lycées; vu les arrêtés des 27 décembre 1855, 27 juillet 1860, 7 février et 31 juillet 1883, relatifs au certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes;

Le conseil supérieur de l'instruction publique entendu,

ARRÊTE :

TITRE PREMIER

ÉPOQUE DES CONCOURS. — JUGES DES CONCOURS

ARTICLE PREMIER. — L'époque de chaque concours d'agrégation est fixée par le ministre au moins six mois d'avance.

ART. 2. — Les juges des concours sont nommés par le ministre de l'instruction publique. Ils sont au nombre de trois au moins pour chaque concours.

ART. 3. — Les candidats doivent justifier qu'ils sont pourvus des grades ci-après déterminés :

Philosophie. — Licence ès lettres et baccalauréat ès sciences.

Classes supérieures des lettres. — Licence ès lettres.

Histoire et géographie. — Licence ès lettres.

Classes de grammaire. — Licence ès lettres.

Langues vivantes. — Licence ès lettres ou certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes.

Sciences mathématiques. — Licence ès sciences mathématiques et licence ès sciences physiques.

Sciences physiques. — Licence ès sciences mathématiques et licence ès sciences physiques.

Sciences naturelles. — Licence ès sciences physiques et licence ès sciences naturelles.

Les docteurs ès sciences physiques, s'ils sont licenciés ès sciences naturelles, et les docteurs ès sciences naturelles, s'ils sont licenciés ès sciences physiques, peuvent être dispensés, pour l'agrégation des sciences physiques, de produire le diplôme de licencié ès sciences mathématiques.

Les docteurs en médecine pourvus de la licence ès sciences physiques et les pharmaciens pourvus du diplôme supérieur et de la licence ès sciences physiques peuvent prendre part au concours d'agrégation des sciences naturelles.

TITRE II

INSCRIPTIONS POUR LES CONCOURS

Art. 4. — Les aspirants se font inscrire, au moins deux mois avant le jour de l'ouverture du concours, au secrétariat de l'Académie dans laquelle ils résident. Le recteur doit donner avis de cette inscription, dans les huit jours, au ministre de l'instruction publique, en y joignant ses observations.

Art. 5. — Les listes des candidats sont définitivement arrêtées par le ministre. Les candidats admis à prendre part aux épreuves de l'agrégation sont avertis quinze jours au moins avant l'ouverture du concours.

TITRE III

FORMES GÉNÉRALES DU CONCOURS

Art. 6. — Les épreuves de l'agrégation des lycées sont de deux sortes : les épreuves préparatoires et les épreuves définitives.

Art. 7. — Les épreuves préparatoires consistent en compositions écrites. Elles durent quatre heures pour les thèmes et les versions, sept heures pour les autres compositions.

Elles ont lieu à Paris, sous la surveillance d'un des membres du jury, et hors de Paris, au chef-lieu académique, sous l'autorité du recteur et sous la surveillance d'inspecteurs d'académie, de professeurs de Facultés ou de lycées désignés par le recteur.

Art. 8. — Avant de subir les épreuves préparatoires, chaque candidat appose sa signature sur une feuille disposée à cet effet, en y joignant l'indication de ses grades universitaires ou des titres qui y sont assimilés. Cette signature est reproduite sur chacune des compositions.

Art. 9. — Les sujets de composition sont donnés par le président du jury, sous l'approbation du ministre. Les candidats ne peuvent, sous peine d'exclusion, s'aider d'aucun manuscrit ni d'aucun ouvrage imprimé, à l'exception de dictionnaires grecs ou latins ou de tables de logarithmes; ils ne peuvent avoir aucune communication soit entre eux, soit au dehors.

Art. 10. — Le jury dresse, d'après le résultat des épreuves préparatoires, une liste, par ordre alphabétique, des candidats admis à prendre part aux épreuves définitives. Cette liste est immédiatement transmise au ministre et rendue publique.

Art. 11. — Les épreuves définitives sont subies à Paris. Elles consistent en explications de textes, en leçons et en épreuves pratiques. Les explications sont précédées d'un quart d'heure de préparation sans secours d'aucune sorte. Les épreuves orales sont publiques.

Art. 12. — La liste des auteurs sur lesquels portent les interrogations est publiée chaque année par le ministre, sur la proposition du jury avant le 1er octobre.

Art. 13. — Les candidats sont tenus, à peine d'exclusion, de subir toutes les épreuves aux jours et heures qui leur sont indiqués. Aucune excuse n'est admise si elle n'est jugée valable par le jury.

TITRE IV

AGRÉGATION DE PHILOSOPHIE

Art. 14. — L'épreuve préparatoire consiste en deux dissertations : l'une sur une question de philosophie, l'autre sur une question d'histoire de la philosophie.

Art. 15.— Pour la première épreuve définitive, les candidats expliquent et commentent : 1° un texte d'un philosophe grec; 2° un texte d'un philosophe latin; 3° un texte en français d'un philosophe moderne.

Les textes sont tirés au sort par le candidat parmi les ouvrages indiqués par le ministre, chaque année, avant le 1er octobre. L'épreuve sur chaque texte dure une heure au plus.

Art. 16. — Pour seconde épreuve définitive, le candidat fait, après vingt-quatre heures de préparation, une leçon sur un sujet de philosophie pris dans le programme de l'enseignement des lycées. Cette leçon dure une heure au plus.

Art. 17. — Pour troisième épreuve définitive, le candidat fait, après vingt-quatre heures de préparation, une leçon sur un sujet d'histoire de la philosophie ou de critique philosophique tiré par le jury de celui des auteurs d'explication que le candidat aura désigné. L'épreuve dure une heure au plus.

TITRE V

AGRÉGATION DES LETTRES

Art. 18. — Pour épreuve préparatoire, les candidats font une composition française, une composition latine, une composition sur une ou plusieurs questions de grammaire, une version latine, des exercices écrits de prosodie et de métrique élémentaire et un thème grec.

Art. 19. — Pour première épreuve définitive, chaque candidat explique et traduit un texte grec et un texte latin, et commente un texte français. Ces différents textes sont tirés au sort parmi les ouvrages indiqués par le ministre, chaque année, avant le 1er octobre. Les candidats ont à fournir sur ces textes toutes les remarques que comporte l'explication en classe. L'épreuve sur chaque texte dure trois quarts d'heure au plus.

Art. 20. — La seconde épreuve définitive consiste dans l'explication d'un texte grec ou latin, choisi par le jury dans un des ouvrages portés au programme. L'explication est accompagnée d'un commentaire littéraire et philologique. Il est accordé à chaque candidat pour cette épreuve vingt-quatre heures de préparation. La durée de l'épreuve est d'une heure au plus.

Art. 21. — Pour troisième épreuve définitive, chaque candidat fait, après vingt-quatre heures de préparation, une leçon d'une heure sur un sujet de littérature classique désigné par le sort et tiré des auteurs du programme.

TITRE VI

AGRÉGATION DE GRAMMAIRE

Art. 22. — Pour épreuve préparatoire, les candidats font une composition française, une composition sur une ou plusieurs questions de grammaire, un thème latin, un thème grec, une version latine et des exercices écrits de prosodie et de métrique élémentaire.

Art. 23. — Pour première épreuve définitive, les concurrents expliquent et traduisent un texte grec et un texte latin, et ils commentent un texte français. Ces textes sont tirés au sort dans la liste des ouvrages désignés par le ministre, chaque année, avant le 1er octobre. Les candidats ont à fournir sur ces textes toutes les remarques que comporte l'explication en classe. L'épreuve sur chaque texte dure une demi-heure. Les ouvrages à expliquer sont en majorité les mêmes que pour l'agrégation des lettres.

Art. 24. — Pour deuxième épreuve définitive, les candidats expliquent un texte grec ou latin, choisi par le jury dans un des ouvrages portés au programme. L'explication est suivie d'un commentaire littéraire et grammatical. Il est accordé à chaque candidat vingt-quatre heures de préparation. La durée de l'épreuve est d'une demi-heure au plus.

Art. 25. — Pour troisième épreuve définitive, les candidats font une leçon d'histoire ancienne dont la durée est d'une demi-heure au plus, et qui est précédée d'une préparation de vingt-quatre heures.

TITRE VII

AGRÉGATION D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE

Art. 26. — Pour épreuve préparatoire, les candidats font quatre compositions : sur l'histoire ancienne; sur l'histoire du moyen âge ; sur l'histoire moderne; sur la géographie politique contemporaine et la géographie physique avec les voies de communication.

Les candidats peuvent se servir d'une chronologie autorisée par le ministre. Les sujets de composition sont choisis dans le programme des lycées.

Art. 27. — Pour première épreuve définitive, les candidats expliquent et commentent, surtout au point de vue historique, trois textes, pris dans les historiens grecs, latins et français.

Les textes sont tirés au sort parmi les historiens indiqués par le ministre, chaque année, avant le 1er octobre. L'épreuve dure trois quarts d'heure au plus.

Art. 28. — Pour deuxième épreuve définitive, chaque concurrent fait :

1° Après vingt-quatre heures de préparation, une leçon d'histoire sur un sujet pris dans le programme de l'enseignement des lycées et tiré au sort ;

2° Après vingt-quatre heures de préparation, une leçon de géographie historique ou de géographie comparée sur un sujet tiré au sort.

Chaque leçon dure une heure au plus.

Art. 29. — Pour la troisième épreuve définitive, les candidats choisissent une question à traiter dans une liste étendue, publiée chaque

année par le ministre avant le 1er octobre. Cette question donne lieu à une exposition orale d'une durée d'une heure environ, précédée d'une préparation de quatre heures. L'exposition porte sur les points spécialement déterminés par le jury. Chaque candidat indique, en se faisant inscrire, la question choisie par lui.

Art. 30.— Le coefficient des deux leçons et de la dissertation est de 2.

TITRE VIII

AGRÉGATION DES SCIENCES MATHÉMATIQUES

Art. 31. — Pour épreuve préparatoire, les candidats font : 1° une composition de mathématiques élémentaires; 2° une composition de mathématiques spéciales; 3° une composition sur l'analyse et ses applications géométriques; 4° une composition de mécanique rationnelle.

L'une de ces deux dernières compositions porte sur le programme de la licence, l'autre sur certaines questions de mathématiques supérieures se rattachant principalement au même programme et désignées chaque année par le ministre, avant le 1er octobre.

Art. 32. — Les épreuves définitives comprennent : 1° une leçon de mathématiques élémentaires, après trois heures de préparation à huis clos; 2° une leçon de mathématiques spéciales, après quatre heures de préparation à huis clos. Chacune de ses leçons est tirée au sort dans une liste de sujets publiés chaque année par le ministre, avant le 1er octobre.

Les candidats ne doivent avoir à leur disposition ni livres ni notes pour la préparation des leçons.

3° Deux compositions : une épure de géométrie descriptive et un exercice de calcul. La durée de chacune de ces compositions est fixée par le jury.

TITRE IX

AGRÉGATION DES SCIENCES PHYSIQUES

Art. 33. — Pour épreuve préparatoire, les candidats à l'agrégation des sciences physiques font : 1° une composition de physique; 2° une composition de chimie. Les sujets de ces compositions sont pris dans le programme des classes de mathématiques élémentaires et de mathématiques spéciales;

3° Une composition de physique ou de chimie, dont le sujet est pris dans le programme de la licence.

Art. 34. — Les épreuves définitives se composent :

1° D'une leçon faite sur une question de physique. Elle dure une heure au plus et porte sur un sujet donné vingt-quatre heures à l'avance; 2° d'une leçon faite sur une question de chimie. Elle dure une heure au plus et porte sur un sujet donné vingt-quatre heures à l'avance; 3° d'une composition de physique ou de chimie sur certaines questions d'ordre supérieur se rattachant au programme de la licence et désignées chaque année par le ministre, avant le 1er octobre. Sept heures sont données pour cette composition, qui est faite dans un lieu fermé, sans livres ni notes, et sans communication des candidats ni entre eux ni avec le dehors;

4° D'une épreuve pratique, consistant en une ou plusieurs opérations de physique et de chimie. La durée de cette épreuve est fixée par le jury.

TITRE X

AGRÉGATION DES SCIENCES NATURELLES

Art. 35. — Pour épreuve préparatoire, les candidats font quatre compositions : 1° une sur la zoologie; 2° une sur la botanique; 3° une sur la géologie et la paléontologie; 4° une sur une question relative aux méthodes et aux systèmes dans les sciences naturelles.

Le sujet de ces compositions est choisi dans le programme de la licence ès sciences naturelles.

Art. 36. — Pour épreuve définitive, les candidats font trois leçons, une sur une question de zoologie, une sur une question de botanique, une sur une question de géologie et de paléontologie.

Une de ces leçons, au choix des candidats, a lieu après trois heures de préparation à huis clos; les deux autres sont faites après vingt-quatre heures de préparation; chaque leçon dure une heure au plus.

Art. 37. — Les candidats subissent en outre les épreuves pratiques ci-après : 1° préparation d'anatomie animale et végétale, avec emploi du microscope; 2° détermination d'échantillons pris dans l'un des trois règnes, dans la limite des programmes de la licence, avec emploi des instruments et ouvrages que le jury jugera nécessaires à cette détermination.

TITRE XI

AGRÉGATION DES LANGUES VIVANTES

(Allemand ou anglais.)

Art. 38. — L'épreuve préparatoire comprend : 1° un thème; 2° une version; 3° une composition française.

L'une des compositions porte sur une question de littérature, l'autre sur une question de langue. Les candidats ne peuvent faire usage de dictionnaires ni de lexiques.

Art. 39. — La première épreuve définitive consiste : 1° dans l'explication d'un passage tiré au sort parmi les auteurs classiques, allemands ou anglais, indiqués par le ministre, chaque année, avant le 1er octobre; 2° en un thème oral.

Art. 40. La seconde épreuve définitive comprend deux leçons : l'une en français, l'autre dans la langue étrangère choisie par le candidat. Le sujet d'une des deux leçons est tiré de l'un des auteurs du programme; l'autre est emprunté à l'histoire littéraire. Chaque leçon dure une heure au plus; elle est précédée d'une préparation de vingt-quatre heures.

Art. 41. — La troisième épreuve définitive porte sur une seconde langue vivante. Elle consiste dans la traduction d'un auteur de prose anglais pour les candidats à l'agrégation d'allemand, d'un auteur de prose allemand pour les candidats à l'agrégation d'anglais. Cette épreuve ne sera exigée qu'à partir de 1888.

TITRE XII

CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

(Allemand, anglais, italien, espagnol.)

Art. 42. — L'épreuve préparatoire comprend : 1° un thème; 2° une version; 3° une composition française sur un sujet de grammaire ou sur un sujet se rapportant à la pédagogie spéciale des langues vivantes.

La durée de chacune de ces compositions est de trois heures. Les candidats ne peuvent faire usage de dictionnaires ni de lexiques.

Art. 43. — Les épreuves définitives consistent : 1° en un thème oral; 2° en une version orale; 3° en une leçon grammaticale et en une conversation dans la langue étrangère choisie par le candidat; 4° En deux interrogations, l'une sur la littérature étrangère, l'autre sur la littérature française.

Les commentaires se font tour à tour en français et dans la langue étrangère. La liste des auteurs à expliquer est publiée chaque année par le ministre, avant le 1er octobre. La durée de la préparation de la leçon est d'une heure. La prononciation du français et de la langue étrangère est l'un des éléments essentiels de l'appréciation du jury.

TITRE XIII

RÉSULTAT DES ÉPREUVES DES DIVERSES AGRÉGATIONS

Art. 44. — Après la dernière épreuve, le jury apprécie la valeur des épreuves de chaque candidat et désigne, par ordre de mérite, ceux qu'il estime dignes d'être agrégés. En cas de partage, la voix du président est prépondérante.

Art. 45. — Le procès-verbal de toutes les opérations du concours, séance par séance, est dressé par un des juges remplissant les fonctions de secrétaire, et signé par tous. Chacun d'eux peut y joindre ses observations particulières. Ce procès-verbal est transmis au ministre de l'instruction publique avec un rapport du président du jury.

Art. 46. — Un délai de dix jours est accordé, pendant lequel tout concurrent ayant pris part à tous les actes du concours pourra se pourvoir devant le ministre contre les résultats dudit concours, mais seulement pour violation des formes prescrites. L'institution ne sera donnée qu'après l'expiration de ce terme et le jugement des réclamations qui seraient intervenues.

Art. 47. — Les dispositions des règlements antérieurs sont abrogées en ce qu'elles ont de contraire au présent arrêté.

René Goblet.

Le Gérant : **G. MASSON.**

Paris. — Typ. Georges Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 18323

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

OUVERTURE DES CONFÉRENCES

A LA FACULTÉ DES LETTRES DE PARIS

Séance de rentrée, le mardi 3 novembre 1885.

La séance de rentrée des conférences de la Faculté des lettres de Paris, a été tenue le mardi 3 novembre 1885, à deux heures, dans le grand amphithéâtre Gerson. Les étudiants y assistaient en plus grand nombre encore que les années précédentes.

M. le doyen Himly a donné la parole successivement à M. Lavisse, directeur d'études pour l'histoire, et à M. Croiset, directeur d'études pour les lettres et la philologie.

Nous reproduisons ces deux allocutions.

ALLOCUTION DE M. LAVISSE

MESSIEURS,

Le sujet de cette allocution de rentrée m'est fourni tout naturellement par la réforme récente du statut de l'agrégation d'histoire.

Vous savez qu'il s'est produit un mouvement d'opinion contre les examens, qui subissent à leur tour le sort réservé aujourd'hui à toutes les puissances. On les discute, on les critique, on leur reproche leurs exigences, la surcharge qu'ils imposent à la vie intellectuelle et la prétention qu'ils ont de la dominer. L'Université s'est empressée d'examiner les griefs ; elle y a fait droit déjà pour les examens d'enseignement supérieur, et je voudrais mon-

trer aux étudiants en histoire que le régime des épreuves qu'ils ont à subir est en harmonie avec la bonne discipline de leurs études.

L'étudiant en histoire qui arrive dans une Faculté a deux choses à faire tout d'abord. Il doit compléter et autant que possible parfaire son éducation littéraire: cela, pour un certain nombre de raisons très simples. L'esprit est l'instrument du travail historique, comme de tous les travaux, et cet instrument ne peut être mieux façonné que par les humanités. L'histoire, qui s'efforce d'être une science par la rigueur de ses méthodes, est aussi un art très difficile, que l'antiquité grecque et latine a porté à la perfection. Enfin l'initiation à la méthode historique ne se fait nulle part plus aisément que par l'étude de cette antiquité où la vie était simple et qui nous a légué des documents moins nombreux et plus précis que ceux du moyen âge ou des temps modernes.

L'étudiant en histoire doit aussi faire la revision de ses connaissances historiques et y ajouter en comblant les lacunes laissées par l'ignorance et par l'oubli. Il doit surtout exercer son intelligence à comprendre les caractères, les antécédents et les suites des grands faits historiques. Ce travail est une préparation nécessaire aux études plus spéciales qui viendront ensuite. Il assure à l'étudiant la faculté de choisir un jour en pleine connaissance de cause l'objet d'étude qui sera le plus conforme à ses aptitudes et à ses goûts; car celui-là seul est libre vraiment et assuré de suivre une vocation réelle, qui aura donné à sa volonté le moyen de choisir entre beaucoup d'objets.

Or, Messieurs, l'étudiant qui consacre une moitié de son temps à son éducation littéraire et le reste à mettre en bon ordre ses connaissances historiques, devient licencié ès lettres et histoire; car l'examen de la licence n'est pas autre chose que la constatation du double travail qu'il a fait.

L'agrégation d'histoire avait été depuis quelques années vivement attaquée, et je ne fais pas difficulté d'avouer que j'ai pris une part active à la campagne dirigée contre elle : après les modifications qu'on y a introduites, on peut espérer qu'elle ne pèsera plus comme elle faisait sur le travail des élèves et des maîtres.

On a eu grand soin et on a eu raison de conserver les épreuves de savoir général, car ce n'est point à 20 ou 21 ans, âge ordinaire des licenciés, que l'on peut sans danger se confiner dans une spécialité. Mais le Conseil supérieur a voulu diminuer l'inquié-

tude que les compositions écrites inspirent aux candidats, malgré toutes les assurances qu'on leur donne et malgré le soin éclairé que met M. Geffroy, président du jury d'agrégation, à ne choisir que de beaux et grands sujets. Par un effet inévitable de cette inquiétude, les uns donnaient tout leur temps à la préparation des questions écrites et négligeaient des parties très importantes de leur éducation, pendant que les autres, désespérant de jamais placer dans leur mémoire l'histoire universelle et la géographie universelle, se consacraient tout entiers aux exercices d'érudition. Nous avions chaque année des exemples de l'un et de l'autre excès. Peut-être paraît-il singulier que des jeunes gens, qui ont subi sans se plaindre les épreuves de savoir général contenues dans le programme de la licence, se troublent à la pensée qu'il faudra les recommencer pour l'agrégation; mais la raison est qu'ils sont un peu plus âgés et un peu plus instruits, qu'ils voient mieux les difficultés des choses, et sont par conséquent plus modestes. On a, dans cette période de sa vie où l'on franchit les divers degrés d'examens, des audaces de jeunesse et une ignorance bienfaisante des périls qui sont des grâces d'État. On perd peu à peu ces grâces, et je n'exagère pas beaucoup en vous disant que je ne sais point si j'aurais aujourd'hui la hardiesse nécessaire pour me présenter au baccalauréat. Le Conseil supérieur a donc bien fait de vouloir affranchir les étudiants d'une terreur exagérée qui était une si mauvaise conseillère. Il a décidé que, le jour où ils feraient une composition écrite, ils auraient à leur disposition une chronologie élémentaire. Le candidat ne se croira plus perdu désormais pour avoir oublié la date d'un avènement ou d'une mort. Il sera placé dans les conditions de la vie réelle, où chacun de nous trouve sous la main le moyen de suppléer à un défaut de mémoire, et il pourra mettre tout son effort à montrer que, pour avoir réfléchi mûrement sur les grandes manifestations de la vie humaine dans l'histoire, il est capable de les comprendre et de les juger.

Une autre innovation importante est la substitution d'une longue liste de thèses courtes à la courte liste de thèses vastes.

Il fallait autrefois que le candidat préparât, en même temps que tant d'autres épreuves, plusieurs thèses dont chacune aurait suffi pour réclamer le travail de toute une année. Qu'arrivait-il alors? Les professeurs sont par nature des hommes compatissants; en France, plus que partout ailleurs, ils s'intéressent au succès de leurs élèves, et ils ressentent de la tendresse pour les compagnons de ce métier intellectuel où ils exercent la maîtrise. Ils

prenaient donc une part de la besogne, souvent la plus grande, et les étudiants se distribuaient le reste. Dès lors tout devenait aisé, mais trop aisé. Il était à craindre que les élèves ne vinssent à croire que la science est chose facile et qu'ils ne prissent l'habitude dangereuse de jouer avec les apparences de l'érudition. Tel apparaissait dans le concours armé de pied en cap d'une armure tout entière empruntée à un maître ou à un camarade. J'ai eu la preuve de certains subterfuges malhonnêtes, qui ne pourraient être excusés, s'ils étaient excusables, que par la dure loi qui nous force à ruser avec l'impossible, lorsqu'on prétend nous l'imposer.

Il n'y a plus d'impossible aujourd'hui. Le candidat choisira un sujet parmi les quatre-vingts qui lui sont indiqués, et ce sujet sera assez limité pour qu'on exige qu'il en ait vu, étudié, compris, critiqué tous les documents. Il aura fait ainsi œuvre personnelle, ce qui est une partie essentielle de l'éducation que donne l'enseignement supérieur.

Au sujet de cette réforme, quelques réflexions et indications sont nécessaires.

Je me félicite que vous ayez, dans votre vie d'étudiant, ce qui manque trop souvent dans la vie des étudiants français, l'occasion de faire acte d'initiative par le choix d'un sujet d'abord, et ensuite par le travail auquel il faudra vous livrer. Mais il faut que la réforme soit pratiquée sincèrement, et je dois porter à votre connaissance la résolution prise en Sorbonne par le comité composé des professeurs d'histoire de la Faculté et des maîtres de conférences de l'école des Hautes Études, qui collaborent avec nous à votre éducation historique. Il a été décidé que vous ne recevrez de nous qu'une aide très limitée. Vous vous adresserez, si vous le voulez, à celui de vos maîtres qui sera le plus compétent en la matière qus vous aurez choisie. Vous recevrez de lui en conversation des conseils généraux de méthode et des indications bibliographiques, rien de plus. Vous jugerez sans doute qu'il est indispensable que vous rédigiez votre dissertation, mais nous ne lirons point cette rédaction. Nous n'entendrons point de leçons faites par vous sur votre sujet. Vous aurez donc l'honneur d'accomplir vous-mêmes votre tâche.

Vous en aurez aussi tout le profit, car cette initiation à l'activité personnelle peut avoir des suites très heureuses. On revient volontiers, vous le verrez, aux travaux où l'on s'est essayé pendant la période de ses études, et c'est un grand bienfait que d'emporter d'une Faculté un travail que l'on puisse reprendre pour le per-

fectionner. La première année du professorat décide souvent de la vie tout entière. La profession est aussi dure qu'elle est belle, elle réclame de grands efforts; mais, après de si longues études et tant d'examens, quand on se trouve enfin son maître, il se produit une détente à la fois très naturelle et quelque peu dangereuse. On a sa pleine liberté; on a son budget qui est devenu, grâce à la libéralité des pouvoirs publics, très sortable. On entre dans les habitudes tranquilles et douces de la vie de province. On a les réunions de camarades. On a le cercle; en un mot, tous les moyens d'employer ses loisirs. Or, je ne dirai pas tous les loisirs, mais une grande partie des loisirs d'un professeur doit être consacrée au travail personnel. Il faut pour cela de la vertu, et le meilleur moyen de faire cette vertu facile, c'est de prendre ici même l'attache à tel ou tel sujet. Croyez-moi, lorsque vous serez professeurs, réservez sur votre table où s'entasseront les copies de vos élèves et les livres et les notes employés à la préparation de vos leçons, un coin pour les cahiers d'un travail commencé, pour les fiches où vous classerez votre bibliographie et vos textes. Et promettez-vous à vous-mêmes comme une récompense de retourner à ce travail de prédilection après que vous aurez fait pleinement votre devoir professionnel.

Quelques esprits un peu aventureux, au nombre desquels je me trouvais, auraient voulu que l'étudiant pût proposer en toute liberté le sujet de sa dissertation. Ils n'ont point triomphé de résistances appuyées sur des raisons très sérieuses. Il faut reconnaître d'ailleurs que cette liste officielle dressée par le jury pourra rendre de grands services. Quand on est membre d'un jury d'agrégation, on est un homme de savoir et d'expérience, capable de dresser le catalogue toujours très long des choses que l'on ne sait pas et que l'on voudrait savoir. En parcourant l'immense domaine de l'histoire, on y a trouvé des parties incultes ou mal cultivées. On sait par conséquent où il faut placer les travailleurs, et, comme on a le pouvoir de les placer où il faut, on assurera le progrès des sciences historiques par la mise à l'ordre du jour et le classement des questions intéressantes.

Vous voyez, Messieurs, que les relations entre les examens et les études deviennent de plus en plus intimes pour le plus grand bien des uns et des autres. Ces réformes sont inspirées par une même pensée très haute et par le souci d'assurer l'efficacité de la culture intellectuelle. Rendre l'examen moins exigeant, c'est libérer tout à la fois le professeur et l'étudiant; et par cela même que vos professeurs s'appartiendront davantage et que davantage

vous appartiendrez à vous-mêmes, l'activité scientifique sera plus grande dans notre pays. J'estime que désormais la collaboration du maître et de l'élève, qui est un des traits caractéristiques des mœurs de l'enseignement supérieur, est devenue possible. Les étudiants de première année d'agrégation peuvent s'attacher à tel ou tel de leurs maîtres, lui proposer ou lui demander un sujet d'étude, pris dans le cercle même de ses études habituelles, et, sans se préoccuper d'un examen quelconque, agir sous sa direction et l'aider peut-être tout en étant aidé par lui. Ils se prépareront ainsi naturellement au travail personnel qu'ils auront à faire l'année suivante.

Il me reste à vous dire que la réforme des examens aura pour conséquence d'accroître ici le nombre des étudiants volontaires.

Beaucoup d'entre vous se destinent au professorat ; ils sont, de notre part, l'objet d'une sollicitude toute particulière, car nous tenons à honneur de contribuer avec l'École normale au recrutement de l'Université. Je sais bien qu'on nous accuse de faire double emploi avec cette grande école, et même de la mettre en péril par la concurrence qui s'établit entre ses élèves et les nôtres. Aussi ne suis-je point fâché de donner en passant quelques explications sur ce point. L'École a rendu de tels services à l'Université, la plupart d'entre nous lui ont de telles obligations qu'on nous reprocherait une ingratitude véritable en nous accusant de lui vouloir nuire. Mais si l'on veut bien considérer les intérêts généraux de l'éducation nationale, on verra qu'il existe de graves raisons pour que les Facultés préparent au professorat à côté de l'École normale. Une promotion annuelle d'une vingtaine de normaliens ne suffit point à recruter l'enseignement littéraire donné par un si grand nombre de professeurs. Il arrive d'ailleurs que les Facultés recueillent des candidats malheureux à l'École, et comme il y a une différence imperceptible — chaque année cela est prouvé par le classement — entre le vingtième qui est admis, et le quarantième qui ne l'est point, elles rendent service à des jeunes gens de mérite et à l'Université, qui perdrait de bons maîtres si elles n'étaient pas là pour les lui garder. Mais nous donnons aussi à l'Université des maîtres qu'elle ne doit qu'à nous seuls. Nous avons une section très laborieuse de langues et littératures vivantes. Encouragés par des succès qui se répètent chaque année, des maîtres de cette Faculté demandent aux conseils de l'Université d'assurer aux étudiants en langues et littératures vivantes la culture générale que reçoivent les étudiants en langues et littératures anciennes. Ils espèrent qu'un jour

viendra où leurs élèves se présenteront à l'agrégation avec le diplôme de la licence ès lettres. Alors il n'y aura plus même de prétexte pour dédaigner, comme s'il était d'ordre inférieur, le professorat des langues vivantes. L'égalité du mérite consacrera l'égalité du rang. Ce n'est pas seulement l'enseignement secondaire qui profitera de cette réforme : les meilleurs, parmi ces agrégés, deviendront des docteurs. Professeurs de Faculté, ils prendront dans l'enseignement supérieur la grande place qu'aucun préjugé ne pourra disputer à des hommes qui auront pour mission de répandre dans notre pays la connaissance des littératures, c'est-à-dire de l'esprit même des nations étrangères. Il n'y a pas de doute que ce progrès sera dû en grande partie aux Facultés des lettres. Vous voyez donc que nous collaborons utilement avec l'École normale, sans faire tout à fait la même chose qu'elle. Et je pourrais donner d'autres raisons encore à l'appui de cette opinion. Les professeurs d'histoire, par exemple, se félicitent chaque année de conduire à la licence et à l'agrégation des élèves de l'École des Chartes. Cinq ans à peine se sont écoulés depuis l'organisation des conférences, et plusieurs de ces élèves tiennent déjà une place honorable dans l'enseignement historique des lycées et même des Facultés. Mais je vous demande pardon de cette parenthèse qui n'était peut-être pas inutile. Après avoir parlé de ceux d'entre vous qui se destinent au professorat, je reviens aux étudiants volontaires.

Je ne saurais leur dire à quel point ils sont ici les bienvenus. Nous les voudrions plus nombreux encore, et notre grande ambition est d'attirer ici des jeunes gens par le seul appât de la culture scientifique.

Il y a dans chaque génération des privilégiés qui n'ont pas à se préoccuper du choix d'une profession. En général, pour employer leur temps, ils vont prendre des inscriptions à la Faculté de droit, et ils « font leur droit », parce que, comme on dit, il faut bien faire quelque chose. Parmi les jeunes gens qui se destinent aux carrières juridiques, beaucoup ne sont point capables de comprendre le noble enseignement du droit, parce que leur culture générale est insuffisante. Il en est au contraire, ceux-là sont les meilleurs, qui savent que la philosophie élève et tient dans les hautes régions l'âme du juriste, et que l'histoire, en lui montrant à travers les âges les manifestations de l'esprit juridique, la rend capable de concevoir et de préparer les progrès de l'avenir. A tous ceux-là, jeunes gens à qui la fortune permet l'oisiveté, étudiants en droit qui veulent compléter ou refaire

leur éducation intellectuelle et féconder leur instruction juridique, les Facultés des lettres offrent une place d'honneur à côté des futurs universitaires qui ont été leurs élèves de la première heure. Ceux-ci, laissez-moi me servir de cette comparaison, sont notre peuple d'Israël, mais nous ne demandons qu'à nous tourner vers les Gentils, et le moyen de les attirer est certainement de leur prouver qu'on fait dans les Facultés tout autre chose que de préparer des examens. Le jour où l'on saura partout, dans les hautes classes des lycées, dans les familles et dans le monde, que telle conférence en Sorbonne étudie méthodiquement tels ou tels sujets de philosophie, de lettres anciennes ou modernes, d'histoire ancienne ou contemporaine, et qu'il suffit pour prendre part à l'honneur de collaborer de déclarer son intention de le faire, il faut espérer et croire que le nombre de nos volontaires s'accroîtra au point de dépasser celui de nos étudiants professionnels.

Messieurs, j'ai répété déjà beaucoup des choses que vous avez entendues les années précédentes, et je ne vous promets point de ne pas les répéter les années prochaines. En terminant, laissez-moi dire aux étudiants de première année, ceci encore sera une répétition, qu'ils vont être les libres habitants d'une maison où chacun fait à soi-même sa discipline; il faut donc qu'ils prennent les mœurs de leur vie nouvelle. Ici aucune contrainte, point de cours obligatoires, point de règlements. Nous devons nous assurer que les boursiers, qui ont envers l'État des devoirs particuliers, ne se considéreront pas comme des rentiers de l'État; mais avec eux comme avec les autres étudiants, nous agirons surtout par voie de conseils. Vos professeurs seront vos directeurs intellectuels : entretenez-vous avec eux; faites-vous connaître par eux; ils vous aideront à trouver la règle de votre conduite. A heure fixe, vous rencontrerez toujours les directeurs d'études, dont la fonction est de tenir ici un bureau de renseignements à votre usage.

Surtout, considérez-vous comme les élèves de toute la Faculté. Ne commencez point par vous enfermer dans un compartiment, et alors même que vous aurez commencé des études plus particulières, tenez-vous au courant du travail qui se poursuit à côté du vôtre. Vous le pourrez, si vous vivez entre vous en communauté intellectuelle; si vous trouvez, avec notre aide qui ne vous fera point défaut, des moyens de vous réunir. Vous le pourrez encore, si vous réservez sur la liste de vos cours une place pour un ou plusieurs cours qui ne seront point de votre spécialité.

Vous objecterez peut-être que la liste des cours pour chaque spécialité est bien longue, puisque l'affiche de la Faculté se surcharge tous les ans, et qu'à côté d'elle nous plaçons, pour vous avertir que nous ne prétendons point vous accaparer, les affiches de la Faculté de droit, du Collège de France, de l'École des Chartes et de l'École des Hautes Études. Mais vous n'oublierez point que vous êtes ici pour trois ou pour quatre années, et que vous pouvez répartir sur un long espace de temps les satisfactions que vous devez à votre curiosité. Il ne s'agit point d'ailleurs de tout étudier à fond et d'être de vrais disciples pour chacun de vos maîtres. Un des grands profits que l'on peut tirer des études supérieures bien entendues, c'est d'assister en témoin attentif aux manifestations diverses de cette activité qui règne dans les établissements scientifiques ; c'est d'avertir son propre esprit de la variété, de la complexité de la vie intellectuelle ; c'est de l'aiguillonner sans cesse par l'exemple que lui donnent des maîtres divers, dont chacun a sa méthode, ses habitudes, son expérience, ses mérites et ses défauts. Ce sera, pour ma part, une des choses que je ferai le plus volontiers, que de vous aider à répartir votre temps de manière à ne pas surcharger votre esprit par un travail d'audition qui ne vous permettrait pas la réflexion personnelle. Aussi désiré-je vous voir le plus tôt possible. Je réunirai donc les étudiants nouvellement inscrits aux conférences d'histoire, lundi prochain 9 novembre à 1 heure et demie, et ceux qui désirent suivre les conférences d'agrégation, vendredi prochain, 6 novembre, à 5 heures, au baraquement Gerson. A partir de mardi prochain, 10 novembre, je recevrai individuellement, l'après-midi, tous ceux d'entre vous qui voudront me voir. Je serai heureux de faire connaissance avec les nouveaux, de retrouver les anciens et de continuer ainsi dans des conversations particulières cette fonction de conseiller que la Faculté m'a fait l'honneur de me confier et où je trouve chaque année un plus grand plaisir.

ALLOCUTION DE M. CROISET

Messieurs,

Depuis trois ans, dans cette séance de rentrée, nous avons pris l'habitude de nous entretenir de nos travaux, de l'esprit qui doit y présider, des améliorations que nous pouvons y introduire. Aujourd'hui, le sujet de cette causerie nous est comme indiqué d'avance par quelques-unes des décisions récentes du Conseil

supérieur de l'instruction publique. Pour la philologie comme pour l'histoire, différentes modifications ont été apportées dans les examens d'agrégation. Les réformes, ici comme partout, pour être fécondes et durables, ont besoin de se faire dans les esprits avant de se faire dans les programmes; il faut qu'elles soient comprises et acceptées pour produire d'utiles effets. Causons donc librement et sérieusement de ces réformes. Ce sont là par excellence nos affaires à tous. Pour ceux d'entre vous qui se présenteront cette année à l'agrégation, l'intérêt du sujet est direct et immédiat. Pour ceux qui ne visent encore qu'à la licence, l'intérêt n'est guère moindre, car les licenciés d'aujourd'hui seront les agrégés de demain, et d'ailleurs l'esprit qui prévaut dans les examens les plus élevés ne peut manquer de faire sentir son influence, bonne ou mauvaise, sur ceux qui précèdent.

Les principes d'où sont sortis les derniers changements sont faciles à voir. Le premier peut se formuler ainsi : rendre l'agrégation des lettres plus grammaticale, et l'agrégation de grammaire plus littéraire; en d'autres termes, faire cesser l'espèce de divorce que certaines circonstances tendaient à établir entre les deux agrégations philologiques, l'une confinée dans la grammaire, l'autre exclue en apparence de ce terrain solide, comme si un professeur de rhétorique pouvait expliquer Virgile sans connaître à fond la syntaxe latine, ou un professeur de sixième intéresser son jeune auditoire à une fable de La Fontaine sans mêler à l'étude des formes grammaticales le sentiment littéraire. Sur ce point, je pense, tout le monde sera d'accord sans discussion. — Un second principe, non moins visible dans les nouveaux programmes, est celui-ci : donner aux deux agrégations un caractère plus scientifique. Ici, je le sens, je touche un point plus délicat. D'excellents esprits, très respectueux pour la science prise en soi (*in abstracto*, comme disent, je crois, les philosophes), la regardent avec quelque méfiance lorsqu'ils la voient faire mine de pénétrer dans l'enseignement secondaire. J'ose dire qu'ils auraient pleinement raison s'il s'agissait de demander aux élèves de nos collèges, ou même à tous leurs professeurs, de faire ce qu'on appelle de l'érudition. Mais ce n'est pas de cela qu'il s'agit, comme nous le verrons tout à l'heure. Écartons donc dès à présent ce fantôme, qui n'a rien à faire ici. Sous cette réserve, je crois que le second principe ne doit pas soulever plus d'objections que le premier. Rendre nos agrégés, s'il se peut, plus savants, à la condition expresse qu'ils n'accablent pas leurs élèves de leur science, c'est là, ce semble, une innovation qui ne peut effrayer personne.

En résumé, par conséquent, ce que le Conseil de l'instruction publique a voulu faire était juste et désirable. Les moyens adoptés sont-ils les meilleurs qu'on pût choisir, et, par exemple, le parallélisme persistant des deux agrégations est-il bon? Si c'était le lieu et le moment d'examiner cette question, j'aurais peut-être des scrupules à exprimer. Peu importe. L'essentiel est que le but où l'on nous appelle mérite d'être atteint. L'expérience révélera les améliorations qui peuvent encore être souhaitées. Pour le moment, nous n'avons qu'une chose à faire : entrer de notre mieux dans des vues qui sont, en principe, tout à fait dignes d'approbation, et chercher, dans les épreuves nouvellement inscrites aux programmes, le moyen de réaliser aussi complètement que possible ce que ces vues renferment de juste et d'excellent. Un mot donc, Messieurs, sur chacune de ces épreuves.

La première que je rencontre est la composition de grammaire, dorénavant établie dans l'agrégation des lettres comme elle l'était déjà dans l'agrégation de grammaire. Je craindrais de me tromper si j'affirmais que cette innovation sera reçue par les candidats avec enthousiasme. La composition de grammaire, s'il faut l'avouer, est médiocrement populaire parmi les étudiants. On la redoute, et elle entre peut-être pour quelque chose dans la vocation de certains candidats à l'agrégation des lettres, qui ont moins de goût pour la littérature que d'aversion pour une épreuve dont ils se font un épouvantail. Tout n'est pas faux, à vrai dire, dans les critiques qu'on lui adresse, et je conviens qu'il y a des précautions à prendre. La théorie grammaticale peut donner lieu à des questions diversement obscures et difficiles. Voici, par exemple, la question du conditionnel : comment s'exprime le conditionnel dans les trois langues classiques? C'est là, je ne crains pas de l'avouer, un sujet quelque peu effrayant, même pour un aspirant à l'agrégation qui sait suffisamment le grec, le latin et le français. Pourquoi? C'est que les faits à étudier et à classer sont nombreux, qu'un grand effort de mémoire est nécessaire pour les retrouver tous à l'heure dite, et qu'il ne suffit pas de les retrouver, mais qu'il faut encore les distribuer avec art et les expliquer avec précision. Il y a là non seulement trois chapitres de syntaxe à écrire, mais encore une comparaison délicate à instituer entre des procédés différents dont la cause se cache dans le génie même et dans l'histoire des trois langues. On peut savoir très bien reconnaître, sur un exemple donné, la valeur d'un des conditionnels grecs, et redouter cependant d'avoir à en présenter *ex professo* toute la théorie. Et à supposer qu'on

y réussisse, ce sera peut-être le résultat d'un effort de mémoire qui ne prouvera pas qu'en présence d'un texte l'auteur de la dissertation sera capable de passer sans erreur de la théorie à l'application, laquelle est pourtant dans nos études le principal. En outre, il y a dans la grammaire toute une partie que j'appellerais volontiers métaphysique. Disserter, par exemple, sur la nature de l'optatif, c'est un peu comme si l'on dissertait sur l'essence du *moi*. Lhomond a dit, en une phrase qu'on lui a quelquefois reprochée, que la métaphysique ne convenait pas aux enfants. Mais beaucoup de grandes personnes, à tort ou à raison, sont en cela du même goût que les enfants. Si la composition grammaticale, à l'agrégation des lettres, devait forcément avoir ce caractère ou d'imposer à la mémoire un effort peu utile, ou de faire de nos futurs agrégés des métaphysiciens malgré eux, je comprendrais leur effroi. Mais ce danger ne se produira pas : nous en avons pour garants l'esprit littéraire du jury et son expérience. S'il s'agit au contraire de bien expliquer des faits grammaticaux particuliers, d'analyser, par exemple, soit un mot usuel au point de vue de la morphologie élémentaire, soit surtout (ce qui est plus intéressant et plus fécond) une phrase grecque ou latine au point de vue de la syntaxe, c'est-à-dire, en définitive, au point de vue d'une intelligence tout à fait précise du texte, alors il n'y a pas un bon helléniste ni un bon latiniste qui doive s'en effrayer : car s'il s'en effraie, il se condamne lui-même, et il avoue son insuffisance sur une partie essentielle de son métier.

Une autre innovation consiste dans l'introduction d'une épreuve écrite de métrique et de prosodie élémentaire. Sur ce point encore, les deux agrégations philologiques sont traitées de la même manière; elles n'auront rien à s'envier l'une à l'autre. La métrique et la prosodie remplacent désormais les vers latins. Ceux-ci, hélas! n'étaient pas très en faveur. Ils vont peut-être, grâce à la composition qui leur succède, obtenir au moins l'hommage d'un tardif regret : ce sera pour eux une aubaine inespérée. Quoi qu'il en soit, la nouvelle épreuve ne doit pas vous inquiéter. Les termes du programme sont nets et rassurants : il s'agit d'exercices élémentaires; on ne vous forcera donc pas d'avoir une opinion personnelle sur la nature du rythme dochmiaque. Mais alors, dira-t-on peut-être, à quoi bon répéter une épreuve qui a déjà sa place dans l'examen de licence? Permettez-moi de vous demander à mon tour : Est-il bien sûr que tous nos licenciés possèdent assez leur métrique et leur prosodie pour n'avoir plus besoin d'y revenir? Si pourtant, comme il est possible, cette

épreuve fait double emploi avec celle de l'examen précédent, si l'on s'aperçoit qu'elle complique sans grand avantage un examen déjà très chargé, l'expérience (il faut l'espérer) sera mise à profit, car nous savons de reste que les programmes ne sont pas immuables.

J'en dirai autant de la composition française dont l'agrégation de grammaire vient de s'enrichir. Bonne ou mauvaise, c'est là, dans tous les cas, une épreuve qui n'est nouvelle pour aucun de vous, et cela me dispense d'en parler plus longuement.

J'ai hâte d'arriver à ce qui est manifestement la partie capitale des réformes, et, selon moi, de beaucoup la plus utile, je veux dire l'accroissement de la place accordée aux explications orales de textes, et la distinction établie entre les deux sortes d'explications, les unes improvisées, les autres préparées. Au premier abord, cette distinction peut surprendre : à quoi bon faire deux fois la même chose? Je suis convaincu, Messieurs, qu'un peu d'attention suffit pour permettre de voir que justement ce n'est pas du tout la même chose qu'on attend de vous dans ces deux épreuves. L'une, l'explication improvisée, doit montrer surtout chez le futur professeur une connaissance courante et familière des trois langues classiques ; l'autre, l'explication préparée, doit prouver qu'il possède l'aptitude à approfondir, à résoudre les difficultés avec méthode et réflexion, c'est-à-dire, d'un seul mot, l'aptitude *scientifique,* dans la mesure du moins où l'enseignement secondaire la réclame.

Ai-je besoin d'insister sur l'utilité de l'explication improvisée? Quand je dis « improvisée », je ne veux pas dire, bien entendu, que les textes à expliquer n'ont pas été vus d'avance par les candidats. Cela arrive, malheureusement, quelquefois; mais c'est là, si j'osais me servir en pareil cas de cette expression, un excès de zèle de leur part, puisque personne ne leur impose ce surcroît de difficulté, personne, sinon leur indolence et leur négligence. Explication improvisée signifie donc tout simplement que le texte a été vu dans le courant de l'année, mais que le passage spécial à expliquer est désigné au moment même où le candidat doit prendre la parole. Avec quelque conscience qu'un candidat ait préparé ses textes, une épreuve de cette sorte montre surtout évidemment le degré de sa culture générale. On y réussit beaucoup moins par la préparation particulière des textes indiqués, que par cette préparation antérieure et plus étendue, que Cicéron demandait aussi à son apprenti orateur avant toute étude spéciale d'un sujet donné, et qui s'appelle, en bon français, une solide

instruction classique. Cette sorte d'épreuve, qui a toujours été nécessaire, l'est devenue plus que jamais. Aujourd'hui qu'on écrit peu en latin dans les classes, il est absolument indispensable que le futur professeur supplée à ce défaut de sa première instruction latine et grecque, par d'abondantes lectures qui lui rendent les langues anciennes familières. Au dernier examen des bourses de licence, nous avons pu constater un phénomène nouveau, mais facile à prévoir. D'excellents boursiers, dans des compositions latines où il y avait d'ailleurs de sérieuses qualités, se sont permis des barbarismes et des solécismes étranges, des *monstra verborum*, qu'un élève même faible ne commettait pas autrefois; aujourd'hui, un bon élève peut écrire une énormité avec une sérénité imperturbable; son oreille ne l'avertit plus, son instinct ne le préserve plus de certaines chutes trop rudes. Passe encore à l'examen des bourses. Ce que l'enseignement secondaire n'a pas fait, la Faculté tâchera de le faire. Mais à l'agrégation, chez un futur professeur, de pareils *lapsus* seraient graves, et il ne faudrait pas qu'un nouvel agrégé s'en permît de semblables dans sa classe : qui sait si, par un fâcheux hasard, quelque écolier malin ne s'en apercevrait pas?

Avoir une habitude familière du grec et du latin, voilà donc le premier point. Mais cela ne suffit point. Il y a toujours, dans un texte quelconque pris au hasard, deux ordres de problèmes qui, pour être convenablement résolus, exigent du temps et de la réflexion : ce sont les problèmes critiques et les problèmes grammaticaux. La plupart des manuscrits qui nous ont conservé les œuvres de l'antiquité grecque ou latine sont pleins de fautes. Beaucoup de ces erreurs se trouvent corrigées, dans les éditions que nous avons ordinairement entre les mains, soit par la comparaison de plusieurs manuscrits, soit au moyen de conjectures, et les textes sont ainsi devenus lisibles. Quand on est encore au collège, on les lit sous la forme où ils se présentent dans l'édition adoptée en classe, et on n'en demande pas davantage. Mais des candidats à l'agrégation ne peuvent s'en tenir à cette confiance enfantine dans le texte imprimé; il faut qu'ils sachent au juste d'où vient ce texte, et ce qu'il vaut; il faut qu'ils apprennent de plus en plus à se faire une opinion personnelle et réfléchie sur les corrections qui s'y sont peu à peu introduites. Malgré le labeur incessant des philologues, il reste encore beaucoup à faire; il faut que nos agrégés, quand ils auront à préparer une édition classique, si modeste qu'elle soit, se trouvent capables d'ajouter quelque chose au travail de leurs devanciers. En un mot, il est

nécessaire que l'agrégation, sous peine de n'être que l'examen final d'une sorte de rhétorique à l'usage des hommes faits, ne reste pas étrangère à ces problèmes de critique. En théorie, elle ne s'en est jamais désintéressée jusqu'ici; les juges des concours étaient fort aises qu'on leur en parlât, et même le demandaient. Mais, en fait, il était presque impossible qu'on leur donnât satisfaction dans l'ancienne explication improvisée. Pour résoudre le problème critique le plus simple, il faut d'abord savoir, un passage étant donné, quelles sont les leçons des manuscrits et quelle est la valeur relative de ces manuscrits; ensuite examiner, au point de vue de la langue et du sens, la valeur intrinsèque soit des variantes, soit des corrections conjecturales qu'elles peuvent parfois suggérer. Il y a toutes sortes de considérations paléographiques, grammaticales, logiques, littéraires même, qu'il est nécessaire de peser dans des balances très délicates. On n'improvise pas la solution d'un problème de ce genre. Un peu de temps et de recueillement est nécessaire pour réunir les données même du problème, et pour tirer de ces données une solution méthodique. — On peut en dire à peu près autant de certains problèmes grammaticaux. Quel est, dans telle phrase grecque, le sens précis de l'aoriste, ou de l'imparfait, ou du parfait? Pourquoi telle construction plutôt que telle autre? Que signifie au juste cette liaison? Pourquoi ces changements de mode imprévus? Il est plus facile de répondre rapidement à la plupart des questions de ce genre qu'à celles qui touchent à la critique proprement dite. Cependant, à moins d'une habitude des langues anciennes qui est rare même parmi les aspirants à l'agrégation, on a bien des chances, si l'on est pris à l'improviste sur un de ces sujets, pour se tromper, et quelquefois grossièrement.

Voilà pourquoi il était nécessaire d'ajouter à l'ancienne épreuve de l'explication improvisée, une autre épreuve d'explication préparée. Celle-ci est l'épreuve la plus approfondie, la plus scientifique, j'ajoute aussi la plus voisine des conditions ordinaires de l'enseignement pratique. Un bon professeur n'improvise pas ses explications, il les prépare chez lui avant d'aller en classe; et plus il est fort (permettez-moi cette expression un peu vulgaire), plus il les prépare avec soin. Ceux qui ne croient pas à la nécessité de les préparer sont ceux qui ne se doutent même pas des exigences fondamentales de la science. On a donc eu raison de vous laisser, pour une au moins des épreuves, le loisir de l'étude et de la réflexion. On vous a donné du temps, et l'on a bien fait. Peut-être cependant vous en a-t-on donné plus qu'il ne convenait. Je ne sais

si nous ne sommes pas allés, suivant notre habitude, d'un excès à l'autre. Vous aurez vingt-quatre heures pour réfléchir : c'est beaucoup. C'est plus que le temps de réfléchir; c'est presque le temps d'apprendre ce qu'on ne sait pas; et surtout, c'est le temps d'accumuler beaucoup de choses inutiles, de se noyer dans des recherches vaines, de se préparer à être subtil et verbeux, d'autant plus que les livres ne vous manqueront pas, et que la préparation n'aura pas lieu, comme pour certaines autres épreuves, à huis clos. S'il faut dire toute ma pensée, j'aurais préféré une épreuve plus courte et plus simple, qui aurait été à mes yeux plus probante; deux heures de préparation, à huis clos, avec deux livres seulement : un texte muni d'un appareil critique, et un dictionnaire; il aurait fallu montrer qu'on savait se servir honnêtement d'une édition critique, et, le texte une fois établi, l'interpréter grammaticalement avec précision : rien de plus, rien de moins. Deux heures de préparation suffisaient pour alimenter une explication d'une demi-heure, et une demi-heure d'explication permet largement à un candidat de montrer ce qu'il sait. D'après les nouveaux programmes, les grammairiens auront à expliquer pendant une demi-heure, les littérateurs pendant une heure. Les uns comme les autres ont cependant vingt-quatre heures de retraite préparatoire. D'où vient cette différence? Je ne puis croire qu'on ait voulu reconnaître le droit des littérateurs à une certaine prolixité censée oratoire. A vrai dire, une demi-heure d'explication est peu pour une préparation de vingt-quatre heures, mais, d'autre part, une heure d'explication, c'est plus qu'il n'en faut pour que l'épreuve soit concluante.

En comparant les programmes des deux agrégations des lettres et de grammaire, je note une autre différence au sujet de cette épreuve d'explication préparée. En grammaire, le commentaire doit être littéraire et grammatical; en lettres, littéraire et philologique. Pourquoi cette différence? Si je comprends bien, voici ce que cela veut dire : 1° D'abord, dans les deux agrégations le commentaire sera littéraire; à l'agrégation de grammaire, par conséquent, la littérature doit tenir sa place. On ne peut qu'approuver complètement cette manière de voir. Il faudra seulement prendre garde que, là comme à l'agrégation des lettres, le commentaire prétendu littéraire ne tende, grâce aux vingt-quatre heures de préparation, à s'enfler démesurément, et à prendre ainsi la place de la critique et de la grammaire; il ne faudrait pas, sous prétexte de commentaire littéraire, étouffer en germe ce qu'il y a de plus important dans les nouvelles réformes. 2° Ensuite, l'agré-

gation des lettres, par un revirement inattendu, devient l'agrégation érudite par excellence : c'est à elle surtout que la critique des textes est réservée, l'agrégation de grammaire s'attachant surtout à la syntaxe et à l'étude des formes. C'est du moins ainsi que j'entends l'opposition un peu arbitraire établie par le texte officiel entre le mot « philologique » et le mot « grammatical ». Que l'agrégation des lettres devienne plus savante, j'en suis charmé. Mais pourquoi imposer à l'agrégation de grammaire cette apparence d'amoindrissement? Et d'ailleurs, comment peut-on séparer la critique des textes d'une interprétation réfléchie? Si un candidat à l'agrégation de grammaire rencontre un texte douteux ou altéré, comment pourrait-il n'en pas tenir compte? Et s'il lui reste, dans ses vingt-quatre heures de préparation, une bonne part de son temps dont il ne sache que faire, pourquoi ne l'emploierait-il pas à étudier des problèmes qu'il n'est pas permis de négliger?

Si je vous présente ces observations, Messieurs, c'est pour vous expliquer comment nous entendons ici vous préparer pour notre part aux épreuves de l'agrégation. Nous ne ferons pas tant de distinctions. Nous tâcherons de faire simplement avec vous tous, grammairiens ou littérateurs, de bonnes explications, c'est-à-dire des explications complètes sans redondance et précises sans subtilité, par conséquent des explications à la fois critiques, grammaticales et littéraires, car ce sont trois aspects d'une même étude. Nous ferons de la critique, car il est absurde, dans l'enseignement supérieur, de prétendre expliquer un texte imprimé comme s'il était tombé du ciel, sans s'assurer d'abord que c'est bien le texte authentique, ou du moins qu'il est vraisemblable et en tout cas intelligible. Nous ferons de la grammaire, car la vraie grammaire est là, dans la parole vivante des écrivains, et rien n'est plus intéressant que de pénétrer, par la comparaison et l'analyse des formes et des tournures, dans l'intelligence délicate de ce qu'ils ont pensé. Nous ferons enfin de la littérature, car la littérature, dans nos études, n'est pas autre chose que la résurrection de l'âme des livres, et cette âme se révèle à qui la cherche avec passion sans doute et intelligence, mais aussi avec méthode, par les voies de la critique et de la grammaire.

Il me semble qu'en parlant ainsi, j'ai presque répondu d'avance, Messieurs, à ces esprits dont je parlais tout à l'heure, et qui redoutent de voir les agrégations, examens d'enseignement secondaire, se hasarder témérairement dans le domaine de l'érudition. Je leur dirais volontiers : Soyez tranquilles, on n'exigera pas plus

dorénavant que par le passé de nos futurs agrégés des travaux d'érudition proprement dits, des recherches originales et importantes. Ce qu'on leur demande est bien simple : c'est la preuve qu'ils ont étudié les textes classiques non plus comme des écoliers, mais comme des hommes, avec une liberté d'esprit et une précision toutes viriles. Dans leur classe, devant leurs élèves, ils laisseront de côté beaucoup de ce qu'ils savent : plus on est savant, moins on a de goût pour le charlatanisme de l'érudition. Mais leur enseignement même gagnera deux qualités très importantes à ce savoir modeste et discrètement dissimulé : plus de justesse d'abord, cela va sans dire, et ensuite plus d'intérêt, à la fois pour eux et pour leurs élèves ; car une étude plus précise, plus approfondie, comme il arrive lorsqu'on la fait au point de vue critique et grammatical, rafraîchit et rajeunit le texte le plus connu, et le plaisir du maître se fait aussitôt sentir à l'élève, qui écoute volontiers ce qu'on lui enseigne volontiers.

Je termine, Messieurs, par une parole très sincère d'espoir et de confiance dans l'avenir. Si quelques détails, dans les réformes nouvelles, peuvent prêter à la critique, l'expérience les corrigera. Mais, dès à présent, deux résultats excellents sont obtenus : le programme déclare que les agrégations de l'enseignement secondaire doivent avoir en quelque mesure un caractère scientifique, et non seulement il le déclare, mais encore il rend ce progrès réalisable. C'est à vous maintenant, Messieurs, à vous et à nous, d'accomplir ce progrès et d'en reculer les bornes le plus loin possible.

LA
RÉFORME UNIVERSITAIRE
EN ITALIE

L'Italie a fait l'an dernier une expérience, dont les résultats intéresseront sans doute la Société de l'enseignement supérieur, au moment où elle s'occupe d'élaborer un plan de réorganisation pour nos Facultés. Depuis 1859 nos voisins ont appliqué à leurs Universités le régime de la centralisation. Ils se sont demandé après 1870 si cette mesure était sage et s'ils ne feraient pas mieux, maintenant que l'unité nationale est une œuvre accomplie, de donner l'autonomie aux Universités qu'ils avaient successivement placées sous la main du ministre de l'instruction publique, au fur et à mesure que s'effaçaient les anciennes divisions de la péninsule. Ils étaient poussés à tenter cette réforme, non seulement par l'exemple de l'Allemagne, mais encore par le grand souvenir qu'ont laissé dans l'histoire les Universités italiennes du moyen âge; on peut croire aussi que le mouvement qui s'est fait en France depuis une quinzaine d'années, et qui a abouti aux discussions actuelles de notre Société, n'a pas été sans influence sur l'esprit des écrivains, des professeurs et des hommes d'État qui au delà des monts ont le plus poussé à mettre la question à l'étude. Le projet de loi dans lequel ils avaient placé leurs espérances est mort en naissant. Présenté à la Chambre des députés à la fin de novembre 1883 par M. Baccelli, alors ministre de l'instruction publique, et voté au mois de février suivant avec une majorité de huit voix, après avoir occupé plus de quarante longues séances, il a finalement échoué devant le Sénat, et cet avortement a entraîné la chute du cabinet. La réforme de l'enseignement supérieur en Italie est donc ajournée. Quelques mots prononcés par M. Baccelli à la tribune semblent indiquer qu'il se faisait peu d'illusions sur l'issue des débats : « Cette loi, disait-il, sera peut-être repoussée aujourd'hui. Mais qu'importe! là est l'avenir du

pays; personne de nous n'en peut douter (1). » C'est en effet un combat d'avant-garde plutôt qu'une bataille décisive que M. Baccelli a livré devant la Chambre. L'épreuve a suffi cependant pour montrer que le projet avait des partisans convaincus et dévoués, et pour mettre en lumière le talent de plusieurs d'entre eux. Il faut leur rendre cette justice qu'ils se sont efforcés autant que possible d'écarter la politique de la discussion. On ne saurait affirmer néanmoins qu'elle ne s'y est pas glissée; peut-être est-ce là un des motifs qui doivent consoler M. Baccelli et ses amis de leur échec et leur donner bon espoir pour plus tard; il n'est pas dit qu'ils ne seront pas plus heureux le jour où ils soulèveront la même question dans des circonstances plus favorables. La plupart des députés qui ont pris la parole sur le projet de loi sont des professeurs de Faculté : M. Corleo enseigne la philosophie à Palerme; M. Umana, la médecine à Cagliari; M. Morpurgo, le droit à Padoue; M. Baccelli lui-même appartient à la Faculté de médecine de Rome. Les lumières n'ont donc pas manqué à la Chambre. Mais ces universitaires, sur lesquels elle comptait pour l'éclairer, étaient fort divisés entre eux et elle a été déroutée par les amendements sans nombre qu'ils ont proposés à tour de rôle. D'ailleurs, le plus rude assaut que la loi ait eu à subir dans son ensemble a été dirigé par un autre universitaire, par M. Bonghi, professeur émérite de la Faculté des lettres de Rome, auquel était échu le portefeuille de l'instruction publique il y a environ dix ans. On n'a pas plus d'esprit et de verve que M. Bonghi et par malheur pour la loi Baccelli il l'a bien fait voir. Dans le volumineux dossier qui contient les comptes rendus de cette longue discussion, ses discours se distinguent par la netteté lumineuse de l'exposition, par la justesse et la vivacité des traits; il n'est pas douteux qu'ils ont produit une profonde impression et contribué puissamment à la défaite honorable, mais peu déguisée, des partisans de l'autonomie. En somme, quoique ceux-ci n'aient pas réussi à faire prévaloir leurs idées, le projet de loi qu'ils défendaient reste comme un document plein d'utilité non seulement pour les professeurs italiens, mais pour tous ceux qu'intéressent dans tous les pays les questions d'enseignement supérieur. C'est pourquoi nous en donnons plus loin une reproduction *in extenso*. Deux systèmes absolument opposés sont actuellement en présence chez nous comme en Italie. Il peut y avoir avantage, pour ceux

(1) *Atti parlamentari del regno d'Italia. Camera dei deputati. Legislatura XV. 1ª Sessione.* Séance du 13 février 1884.

qui cherchent à se faire une opinion, à examiner comment le problème a été résolu par des hommes auxquels ne manquent ni les connaissances spéciales ni le talent.

I

La loi fondamentale de l'instruction publique en Italie est la loi Casati. Promulguée le 13 novembre 1859, elle a été modifiée et complétée peu à peu, quand le Piémont, pour lequel elle avait été faite, a étendu l'action de son gouvernement sur les autres provinces (1), mais elle n'a rien perdu de son autorité. Le titre II (articles 47 à 187) est consacré à l'enseignement supérieur. Cette loi, avec les corrections qu'on y a apportées, établit dans le royaume une organisation universitaire, qui, dans ses parties essentielles, ne diffère en rien de la nôtre.

L'État a aujourd'hui à sa charge dix-sept Universités ainsi réparties :

8 Universités de premier ordre : Turin, Pavie, Padoue, Bologne, Pise, Rome, Naples et Palerme.

9 Universités de second ordre : Gênes, Parme, Modène, Sassari, Cagliari, Sienne, Macerata, Messine et Catane.

Dans chaque Université, l'administration appartient à un recteur nommé directement par le roi; ce fonctionnaire a sous sa dépendance les cinq Facultés de son ressort; il peut « réformer et, selon les cas, annuler leurs actes, sauf recours au ministre; il informe son chef de la façon dont chacun des professeurs s'acquitte de ses devoirs; il donne des avertissements à ceux qui viendraient à y manquer; il fait tous les ans un rapport sur l'enseignement des Facultés (2) ». Enfin il n'est pas le représentant de l'Université, mais celui de l'État. Les professeurs titulaires sont nommés par le roi sur la proposition du Conseil supérieur de l'instruction publique; ce même Conseil a seul le droit de les juger. Enfin les diverses Facultés d'un même centre universitaire n'ont entre elles aucun lien. Il est vrai qu'un décret royal a institué en 1876 une assemblée générale des professeurs titulaires de l'Université (3); mais elle ne peut être convoquée que par le

(1) Voir Bruto Amante. *Manuale di legislazione scolastica vigente* (Roma, Stamperia reale. Premier volume 1880, second volume 1883), *ovvero raccolta di leggi, regolamenti, circolari e programmi sulla pubblica istruzione, emessi in seguito alla legge fondamentale Casati e coordinati alla stessa.*

(2) Loi Casati, art. 151 à 154.

(3) Décret du 8 octobre 1876, n° 3434, art. 50.

recteur, qui tient ses pouvoirs, il ne faut pas l'oublier, du gouvernement seul. Ainsi, lorsque M. Baccelli a soumis à la Chambre des députés son projet de réforme, l'enseignement supérieur, malgré quelques efforts timides tentés dans ces dernières années pour donner un peu de vie et d'indépendance au corps des professeurs, était organisé (et il l'est encore) suivant les principes dont Napoléon s'est inspiré en créant l'Université de France.

Les défauts de ce système, contre lesquels on a si hautement récriminé chez nous, n'ont paru en Italie ni moins frappants, ni moins regrettables. Que les Facultés ne soient point considérées comme personnes civiles, qu'elles ne puissent faire tourner à leur profit, c'est-à-dire au profit des études, les libéralités des particuliers, qu'on ne leur permette pas de juger de leurs propres besoins, que leur vie dépende de quelques administrateurs qui leur sont étrangers et qui changent sans cesse, c'est là un inconvénient grave en tout pays. Il semble qu'il doive être plus vivement ressenti chez une nation arrivée depuis peu à l'unité et où l'esprit local n'est pas encore éteint. Les Facultés de Rennes ou de Clermont peuvent supporter les abus de la centralisation plus patiemment que celles de Turin ou de Naples, qui, il y a vingt-cinq ans, étaient au centre d'un État, au milieu d'une capitale et, pour ainsi dire, sous l'aile d'un gouvernement. On assure, il est vrai, que l'Université de Naples n'a rien gagné à avoir été couvée de si près par les Bourbons. Il est permis de croire cependant qu'elle se résigne plus difficilement à attendre sa subsistance de la capitale, que telle de nos Universités de province, dont les membres actuels n'ont jamais connu un autre régime. Un des orateurs qui ont pris la parole sur le projet Baccelli, M. Turbiglio (1), membre de la commission, s'est répandu à ce propos en plaintes amères : « Le ministre, comme chacun sait, ne fait que ratifier par sa signature le budget de l'instruction publique. Qui donc le prépare? C'est un chef de division. Et que signifie préparer le budget des Universités? Cela signifie en premier lieu connaître exactement l'état actuel de chaque science, et les progrès que chacune a faits dans le cours de chaque année. Cela signifie, en second lieu, connaître tout ce qui se produit de nouveau dans les sciences, les études nouvelles qui naissent dans le pays et au dehors. Cela signifie, en troisième lieu, avoir des idées précises sur l'état de chaque musée, de chaque laboratoire, de chaque cabinet universitaire.

(1) Professeur de philosophie à la Faculté des lettres de Rome. Séance du 3 décembre 1883.

Et qui est juge de tout cela? C'est le chef de division. Ce sont les employés. La bureaucratie décide. La bureaucratie commande en souveraine (1). » Un autre défaut que certains esprits déplorent en Italie comme en France, c'est le trop grand nombre des Universités. Ne serait-il pas utile d'en supprimer quelques-unes? On ne peut guère se dispenser de toucher à cette question, si on soulève celle de l'autonomie. L'une entraîne l'autre presque nécessairement. Pour rendre les Universités autonomes, il faut leur assurer une dotation fixe. En ce cas, est-il juste de traiter les petites comme les grandes, et, si on ne le fait pas, ne vaut-il pas mieux concentrer résolument sur quelques points toutes les faveurs de l'État, que d'en distraire une partie au bénéfice d'établissements de second ordre, qui, même, avec ce secours, ne pourront jamais s'élever au rang des autres? N'est-il pas plus sage de couper court à une lutte inégale et, par conséquent, stérile, que de la prolonger? C'est ce que pensent en Italie beaucoup d'hommes compétents. Il est certain que les Universités y sont trop serrées pour le chiffre de la population. Sur les dix-sept Universités royales, il y en a plus d'une que l'on pourrait supprimer avec avantage, si l'on ne considérait que le plus grand bien des études. Ainsi l'Émilie, à elle seule, en possède trois : Parme, Modène et Bologne; la Toscane, deux : Pise et Sienne; la Sardaigne, deux : Sassari et Cagliari; la Sicile trois, Palerme, Messine et Catane. Mais ce n'est pas tout; outre les Universités royales, il y en a quatre que l'on appelle *libres* et qui ont leur siège dans d'autres villes que les premières. Ce sont celles de Ferrare, Urbin, Camerino et Pérouse. Comprises jusqu'en 1860 dans les États du pape, elles furent, au moment de l'annexion (2), déclarées autonomes et elles se sont depuis soutenues à grand peine avec l'aide des provinces et des communes. Elles sont administrées par un *conseil de régence*; ce sont surtout des écoles professionnelles, destinées à faire des avocats et des médecins; aucune n'a de Faculté de lettres. Il n'en est pas moins vrai que de ce fait l'Émilie compte en tout quatre Universités, Parme, Ferrare, Modène et Bologne, et que les Marches en comptent trois, Urbin, Macereta et Camerino. Ce n'est pas tout encore. Poussées par cette ambition, qui devient commune aux grandes villes, d'attirer à elles les études, comme tout le reste, Florence et Milan ont envié

(1) Voir aussi les discours de MM. Cardarelli (1er décembre 1883) et Corleo (22 janvier 1884).

(2) Discours de M. Zucconi, professeur à la Faculté de droit de Camerino (29 janvier 1884).

à leurs voisines, Pise et Pavie, les Universités qui étaient pour celles-ci leur principale gloire. Sans les déposséder, elles se sont mises en mesure de les éclipser. En 1872 a été établi à Florence un Institut d'enseignement supérieur, qui comprend trois *sections* correspondant à trois Facultés; le droit seul y fait défaut; à l'origine cet établissement avait été conçu comme une sorte d'École des hautes études, qui aurait complété l'enseignement des Universités, loin de lui nuire. Puis le programme s'est peu à peu élargi et par le fait l'Institut est aujourd'hui une véritable Université, et une des plus brillantes de l'Italie. Celle de Pise ne se relèvera pas du coup qu'on lui a porté. Elle avait à côté d'elle une École normale supérieure. Florence paraît être en train de la disputer aussi à sa voisine; il est déjà sorti de l'Institut un grand nombre de jeunes gens, qui ont passé en qualité de professeurs dans l'enseignement secondaire, et il est certain que, préparés par des maîtres comme MM. Villari et Comparetti, ils doivent y figurer avec honneur. A Milan on avait fondé, dès 1859, une *Académie scientifico-littéraire*, comprenant tous les enseignements d'une Faculté des lettres très bien pourvue. On l'a réorganisée en 1873; aujourd'hui elle compte une vingtaine de professeurs, elle confère tous les grades de son ordre et elle a des étudiants réguliers, qu'elle prépare pour les chaires des lycées. Cette Académie, qui en somme ne représente qu'une seule Faculté, ne menace pas l'Université de Pavie comme l'Institut de Florence menace celle de Pise. Néanmoins il y a là pour Pavie un symptôme inquiétant.

S'il y a superfétation dans le nombre des Universités italiennes, on peut dire également qu'elles sont mal réparties. Dans le Centre, il y en a douze pour une population de moins de cinq millions d'habitants; dans le Midi, il n'y en a qu'une seule pour plus de sept millions d'habitants, celle de Naples (1); elle subvient seule aux besoins de la Calabre, de la Basilicate, de la Pouille, de la Campanie et des Abruzzes. Les partisans des grandes Universités, loin de se plaindre qu'on n'ait pas disséminé davantage les ressources de l'enseignement supérieur dans cette région, invoquent comme un exemple l'Université de Naples, florissante et bien peuplée, et l'opposent victorieusement à celles qui végètent dans le Centre. Ils en tirent argument, non pour qu'on multiplie les Universités dans le Midi, mais pour qu'on élague celles des autres provinces. Quoi qu'on pense de cette disproportion

(1) Ces chiffres sont empruntés au discours de M. Bonghi, du 1er février 1884. Voir aussi les discours de MM. Sorrentino (30 janvier), Tartufari (31 janvier), et Spirito (15 février).

tion, elle est réelle; elle saute aux yeux. Quand les barrières qui séparaient les divers États de l'Italie sont tombées, le nouveau gouvernement a dû respecter les droits acquis, consacrer des traditions séculaires; il en résulte qu'on n'a pas encore réussi à créer un tout parfaitement homogène.

Une réforme qui porterait la hache dans le système universitaire actuel paraît au premier abord devoir présenter moins de difficultés en Italie qu'en France; la centralisation y étant plus récente et partant plus incomplète, on peut croire qu'il ne faudrait pas un grand effort pour rendre les Universités provinciales maîtresses d'elles-mêmes. Remarquons en outre que, dans le nombre, il y en a plusieurs qui d'ores et déjà jouissent d'une sorte d'autonomie; l'expérience est donc à moitié faite; on a sous les yeux et on peut juger par des résultats positifs le système nouveau; les quatre Universités libres de Ferrare, Urbin, Camerino et Pérouse s'administrent elles-mêmes sans le secours de l'État. Il est vrai que leur autonomie n'est pas absolue; si elles ne reçoivent rien de l'État, elles sont entretenues par la province et la commune; mais ce sont les doyens des Facultés qui composent les *conseils de régence*, de sorte qu'une part assez large est faite à l'initiative du corps enseignant. L'Institut de Florence est autonome à un degré moindre. Son budget annuel se monte à 540,000 livres; sur cette somme, 340,000 livres sont fournies par l'État, le reste par la province et la commune. Le conseil d'administration se compose de six membres, dont trois sont nommés par l'État, deux par la commune et un par la province. On choisit d'ordinaire pour en faire partie des personnages influents, étrangers à l'Université, qui peuvent exercer sur elle une protection efficace; en 1884, le président du conseil était M. le marquis Alfieri, sénateur, que la *Revue internationale* a l'honneur de compter parmi ses correspondants. C'est le conseil qui propose les professeurs et c'est le ministre qui les nomme; ils sont assimilés en tout et pour tout aux professeurs des Universités de premier ordre. Ainsi le personnel enseignant ne s'administre et ne se recrute pas lui-même. Il n'y a donc pas là d'autonomie à proprement parler (1). Toutefois en créant l'Institut de Florence, on a fait un pas dans la voie de la décentralisation. Ce sénat protecteur, pris parmi les habitants les plus notables de la cité, peut éclairer la décision et les choix du

(1) Cette distinction a été faite à la tribune par M. Bonghi (10 décembre 1883), et avec d'autant plus de raison que l'Institut de Florence avait été cité plusieurs fois par ses collègues comme un exemple d'Université autonome.

ministre, servir d'intermédiaire entre les professeurs et les bureaux et défendre les intérêts locaux contre les erreurs ou les partis pris des hauts fonctionnaires de la capitale. On a comparé cette institution à celle des *modérateurs* ou *réformateurs*, qui avait été adoptée dans quelques Universités italiennes du moyen âge. Ce n'est pas là peut-être la forme la plus souhaitable de l'autonomie. Mais la tentative est intéressante et les résultats qu'elle a produits sont faits pour attirer l'attention.

Si nous laissons de côté les Universités plus ou moins autonomones, nous voyons que parmi celles qui dépendent directement de l'État il y en a plusieurs qui s'élèvent déjà au-dessus des autres et qui sont naturellement désignées pour rester maîtresses du terrain lorsqu'on se décidera à pratiquer des coupes. En Italie comme en France, il se fait un travail d'élimination, de sélection, qui prépare la réforme et qui la rendra plus facile. L'Italie a même établi officiellement une classification qui chez nous n'est encore que tacitement acceptée; sur les dix-sept Universités royales, il y en a, comme nous l'avons dit, huit que l'on appelle *grandes* ou *de premier ordre* (*primarie*); le traitement de leurs professeurs titulaires de la plus basse classe est de 5,000 livres; il n'est que de 3,000 dans les autres. Parmi les huit Universités de premier ordre, celles de Naples et de Turin sont tout à fait hors de pair. En 1883, Naples avait 3,200 étudiants; Turin en avait environ 2,000. L'Université de Rome, pour laquelle le gouvernement a beaucoup fait dans ces dernières années, marche assez loin derrière les deux autres; elle a environ 1,000 étudiants de moins que Turin. Puis viennent Bologne, Pavie, Palerme et Pise, dont le chiffre oscille entre 1,000 et 500; Padoue est tout à fait distancée; elle n'a qu'un total à peine supérieur à 200 (1). On voit par là que les véritables centres universitaires de l'Italie sont Turin, Pavie, qui peut être d'un jour à l'autre absorbée par Milan, Bologne, à laquelle Padoue pourrait sans inconvénient apporter son appoint, Pise, menacée par Florence, Rome, Naples et Palerme. En d'autres termes, c'est vers les grandes villes que se porte de plus en plus la jeunesse : « Entre les Universités du premier ordre et celles du second, dit un document de statistique lu par M. Bonghi à la Chambre, on constate cette différence que l'augmentation du chiffre des étudiants est moindre dans les dernières; les étudiants,

(1) Voici les chiffres officiels : Naples, 3,200; Turin, 1,929 (2,200 en 1884 d'après M. Curioni); Rome, 907; Bologne, 824; Pavie, 657; Palerme, 656; Pise, 612; Padoue, 227. Cette statistique est empruntée aux discours de MM. Fusco (30 janvier 1884), Favale (*ibid.*) et Curioni (2 février).

autant que le permettent leurs ressources, préfèrent les Universités les plus fréquentées (1). » Il y a là une progression, qui tient à des causes diverses et contre laquelle on ne peut rien. Il est aisé de prévoir le jour où elle fera pencher la balance en dépit de tous les efforts.

Mais les difficultés sont grandes encore. Nous disions que dans un pays dont l'unité est de date récente les abus de la centralisation doivent être plus vivement ressentis. Il importe de faire ici une distinction. On est en général assez d'accord en Italie pour reconnaître que les Universités gagneraient à disposer de ressources assurées, dont elles régleraient elles-mêmes l'emploi; les partisans de l'autonomie administrative ne sont pas rares. Il n'en va pas de même quand il s'agit d'étendre les droits des Universités dans le recrutement de leur personnel. Les avantages de la centralisation en pareille matière paraissent d'autant plus précieux que le souvenir des dissensions locales n'est peut-être pas complètement effacé. Les Universités ont peur d'elles-mêmes. Les professeurs se félicitent de n'avoir à compter en définitive qu'avec un seul chef, qui est trop éloigné et trop indifférent pour ne pas être impartial; ils redoutent au contraire un régime, qui, en donnant à leurs collègues le droit de les choisir et de les juger, multiplierait parmi eux les rivalités, les jalousies basses et mesquines, dont les savants sont, dit-on, plus coutumiers que le reste de l'espèce humaine. Quand l'Italie était divisée en plusieurs petits États, les Universités de chacun d'eux devaient souffrir de ce mal; mais au moins elles dépendaient d'un État. Que serait-ce lorsqu'elles seraient abandonnées à elles-mêmes? Ne verrait-on pas renaître les discordes d'autrefois, plus âpres encore et plus difficiles à apaiser? Un autre obstacle, qui retarde la réforme, c'est l'opposition des petites Universités et surtout des villes qui en sont le siège. Rien assurément n'est plus légitime que leur résistance. Il est probable que si l'État, sans les supprimer brutalement, leur attribue une dotation proportionnée au nombre de leurs étudiants, ce sera pour elles la mort à plus ou moins brève échéance. Elles le sentent et défendent énergiquement leur vie. On ne saurait leur en faire un reproche. Mais c'est un élément de la question qui pèse du plus grand poids dans la discussion des plans de réforme.

(1) 1er février 1884.

II

Il y a déjà assez longtemps que l'Italie s'est préoccupée pour la première fois de donner plus d'indépendance à ses Universités. Elle a beaucoup fait surtout pour y introduire des privat-docent, des maîtres libres. Il est vrai que la liberté de l'enseignement n'est pas nécessairement liée à l'autonomie; on conçoit sans peine des Facultés ouvertes aux particuliers qui veulent y faire des leçons à leurs risques et périls, et en même temps placées sous la direction immédiate de l'État. Telle est la condition actuelle des nôtres, bien que l'enseignement libre, si l'on excepte Paris, n'y ait pas encore fait son apparition. Telle est aussi la condition des Facultés italiennes. Cependant attirer l'enseignement libre dans les Universités de l'État, c'est créer pour les professeurs officiels un devoir de contrôle et de direction qui les relève, les associe à la tâche de l'administration centrale et par conséquent les prépare à supporter bientôt cette tâche à eux tout seuls. C'est ainsi qu'après avoir parlé de la première question on a été assez vite amené à parler de la seconde. La loi Casati assurait déjà aux professeurs libres l'accès des Facultés de l'État (1); le principe a donc été posé en Italie beaucoup plus tôt que chez nous. Mais il n'y a guère que dix ans qu'on a commencé à l'appliquer. Il n'a pas été accueilli partout avec un égal empressement. Sur les dix-sept Universités royales, il n'y en a que huit qui aient fait une place à l'enseignement libre. Voici comment sont répartis les maîtres par lesquels il est donné :

Naples en a 206; Turin, 54; Modène, 26; Messine, 19; Catane, 16; Palerme, 12; Pavie, 10; Parme, 6. Total : 349 (2).

D'après cette statistique, c'est l'Université de Naples qui a été le plus abondamment pourvue de privat-docent. Quelque nombreuse que soit sa population scolaire, il est permis de trouver que l'enseignement libre y a pris une extension exagérée. C'est l'opinion de M. Bonghi, qui connaît bien l'Université de Naples, puisqu'il en est professeur honoraire. Il est vrai qu'il est en général peu favorable au système, et le tableau qu'il trace est peut-être chargé de couleurs trop noires : « Vous avez, dit-il à ses compatriotes, dans une de vos Universités, 200 privat-docent, quand dans la plus grande Université d'Allemagne, celle de Berlin, il

(1) Articles 93 à 104.

(2) Voir *Stato del personale addetto alla pubblica istruzione del regno d'Italia nel* 1884, 1 vol. gr. in-8°. Roma, tipografia dei fratelli Bencini, 1884.

n'y en a que 87. Or, quel fruit produisent les privat-docent de Naples? Pourquoi n'en produisent-ils aucun? Il y en a dans le nombre de très intelligents, d'excellents; mais ils sont condamnés par la tyrannie de l'institution, développée comme elle l'est là-bas, à ne faire aucun de ces cours spéciaux comme on en fait en Allemagne, à ne pas inviter les jeunes gens à les suivre; ils donnent des répétitions de droit civil ou de droit romain. Et celui qui a le plus de succès, ce n'est pas celui qui excite les jeunes gens à travailler, qui force le professeur officiel à accroître sa culture, sa science, sa vertu, mais celui qui expose le plus simplement et le plus brièvement la somme de matières qui est nécessaire au jeune homme pour passer son examen (1). » Ce qui semblerait donner raison à M. Bonghi, c'est que sur les 206 privat-docent de Naples, il y en a 93 pour la médecine et 70 pour le droit, tandis que les sciences n'en ont que 21 et les lettres 22; l'intérêt pratique a donc été favorisé beaucoup plus que les études spéculatives et la haute science. On s'étonne aussi à bon droit que de petites Universités, comme celles de Modène ou de Messine, aient un si grand nombre de professeurs libres : « Leur répartition, continue M. Bonghi, n'est nullement en rapport avec la valeur scientifique des Universités. Voilà comment il se fait que l'institution des privat-docent n'a dans notre enseignement aucun effet utile. Si nous voulons la relever, il faut la réorganiser, en nous conformant autant que possible à l'exemple de l'Allemagne, c'est-à-dire du seul pays où elle sert à quelque chose. »

La loi Casati n'avait pas encore dix ans de date, qu'on battait en brèche le principe sur lequel elle est fondée et qu'on proposait le système de l'autonomie. Dès 1867, M. Minghetti, étant rapporteur du budget, soutenait « que les Universités, les instituts d'enseignement supérieur, les académies, les musées et les bibliothèques ne devaient plus être dirigés et administrés par le gouvernement, mais former autant d'êtres moraux, ayant leur vie propre, leurs règlements et leur administration particulière (2) ». Depuis lors une dizaine de projets inspirés par les conceptions les plus diverses se succédèrent sans aboutir (3). Cependant l'idée de l'autonomie était acceptée par la gauche, comme en témoigne un programme publié par elle en 1869 et revêtu des signatures de MM. Crispi Cairoli et Bertani (4). M. Coppino, ancien professeur de la Faculté

(1) 14 février 1884.
(2) Cité par M. Baccelli, 26 janvier 1884.
(3) Voir M. Berio, 4 décembre 1883 et 4 février 1884.
(4) M. Panizza, 29 novembre 1883.

des lettres de Turin, qui a été quatre fois ministre de l'instruction publique, essaya pendant son second passage aux affaires, en 1877, de satisfaire dans une certaine mesure ces aspirations libérales. Son projet eut le même sort que les précédents. M. Baccelli reprit la question en 1881 et c'est après de longues études que la loi dont il est l'auteur a été présentée à la Chambre. Ses collaborateurs aussi bien que ses adversaires se mirent à recueillir avec le plus grand soin tous les documents qui pouvaient les éclairer sur le passé des Universités italiennes et sur l'état actuel des Universités étrangères; quelques-uns même s'adressèrent directement à des professeurs des pays voisins pour leur demander leur avis sur la réforme que l'on préparait. C'est ainsi que furent consultés en Allemagne MM. Foerster et Meyer (1), en France MM. Bréal et Boissier. On a pu lire dans la *Revue politique et littéraire* (2) la lettre par laquelle M. Boissier répondit aux questions qui lui posait à ce sujet un fonctionnaire important du ministère de l'instruction publique du royaume italien. Notre cher maître divisait sa réponse en trois parties, correspondant aux trois principaux chapitres de la loi Baccelli. Il s'expliquait tour à tour sur l'autonomie des Universités, considérées dans leur caractère et leurs privilèges, sur la condition des professeurs et sur celle des étudiants. Très favorable au projet sur le premier point, il se montrait plus réservé sur les deux autres : la loi Baccelli consacrait l'institution des privat-docent et en faisait la pépinière de l'enseignement supérieur; elle accordait au professeur titulaire le droit de donner, à la Faculté même, en dehors des cours officiels, des leçons rétribuées par les étudiants. Elle supprimait les examens de fin d'année et ne laissait subsister que deux épreuves, le doctorat et l'examen d'État, que l'on aurait subis en sortant de l'Université. M. Boissier, sans déclarer ces mesures mauvaises en elles-mêmes, donnait à entendre qu'elles étaient peut-être un peu radicales, ou tout au moins prématurées.

Si on jette les yeux sur le texte de la loi, que nous publions plus bas, on verra qu'en effet elle contient des nouveautés assez hardies. En somme, elle place l'autorité dans le corps enseignant lui-même. C'est au collège des professeurs, c'est-à-dire à l'as-

(1) Foerster, de l'Université de Bonn, *Beilage zur Allgemeine Zeitung*, 27, 28 et 30 janvier 1883; *Allgemeine Zeitung*, 29 janvier 1883. — Gustave Meyer, de l'Université de Gratz, *Unsere Zeit.*, 1883, fascic. 6. — Hugo Schuchardt, de la même Université, *Beilage zur Allgemeine Zeitung*, n° 190. — Karl Schenkl, de l'Université de Vienne, *Separat Abdruck aus der Zeitschrift für die Oesterreichische Gymnasien*, 1883, Heft VIII und IX.

(2) 22 septembre 1883.

semblée des membres ordinaires et extraordinaires des Facultés, qu'elle confie le soin de diriger et d'administrer l'Université dont ils font partie. Ils proposent le recteur en le choisissant parmi eux; ce fonctionnaire ne reste en charge que deux ans et n'est rééligible qu'une seule fois (1). Dans chaque Faculté les professeurs ordinaires remplissent tour à tour pendant un an les fonctions de doyen, en suivant l'ordre d'ancienneté (2). Ainsi l'autorité change souvent de mains, de façon que ceux qui l'exercent ne puissent oublier qu'ils sont seulement les mandataires de leurs collègues. Le recteur et les doyens forment le conseil d'administration, lequel a pour rôle de préparer le budget, d'examiner les comptes, d'élaborer le règlement et de veiller au maintien de la discipline; mais il ne peut prendre aucune décision sans l'avoir soumise à l'approbation du collège (3). Le collège peut suspendre et révoquer les employés de l'Université (4); il peut même juger les fautes des professeurs sur instance du conseil (5). Les Facultés proposent au choix du ministre les professeurs auxquels elles veulent attribuer les chaires vacantes et elles prononcent elles-mêmes sur les titres des candidats (6); enfin elles nomment les privat-docent (7).

Ce sont là sans doute des pouvoirs très étendus. M. Baccelli a voulu y apporter des tempéraments et il ne pouvait s'en dispenser pour que la loi fût viable. On remarquera qu'elle tient le plus grand compte du contrepoids que l'autonomie des Universités doit avoir dans le ministre et dans le Conseil de l'instruction publique. Pour le budget, ils peuvent annuler les résolutions du corps enseignant (8). Ils ont le même droit pour la nomination des professeurs, et, en tout cas, si l'Université propose, c'est le roi seul qui nomme (9). Ce sont encore le ministre et le Conseil supérieur qui déterminent la matière des examens d'État, qui choisissent la commission devant laquelle on doit les subir (10), qui prononcent en dernier ressort sur les fautes des professeurs (11), qui proposent et distribuent les encouragements aux élèves, enfin qui inspectent les études (12).

(1) Articles 6 et 7.
(2) Article 8.
(3) Articles 9 et 10.
(4) Article 13.
(5) Articles 16 et 37.
(6) Article 18.
(7) Article 21.
(8) Article 11.
(9) Article 18.
(10) Articles 32 et 33.
(11) Article 37. — (12) Articles 45 et 46.

Dans la question si délicate, à laquelle donne lieu le grand nombre des Universités, M. Baccelli ne s'est pas montré moins conservateur. Plusieurs des projets qui ont précédé le sien indiquaient des exécutions nécessaires, Il n'a pas voulu faire de victimes. Il laisse subsister les dix-sept Universités royales, les quatre Universités libres, l'Institut de Florence, l'Académie de Milan, sans compter les *écoles universitaires* d'Aquila, de Catanzaro et de Bari (1). Bien plus, au lieu de retrancher, il ajoute. Faisant droit aux réclamations des provinces méridionales, il propose la création d'une Université nouvelle sur le versant de l'Adriatique (2). Seulement il se ménage une porte de sortie : « Les Universités, dit l'article 38, qui, par suite de l'insuffisance de l'enseignement dans les diverses Facultés, ou faute d'étudiants, ne répondraient plus à leur but et aux exigences de la science, devront destiner leur dotation fixe, ainsi que toute autre propriété leur appartenant, à compléter une ou deux Facultés, ou à instituer des écoles spéciales. » L'initiative de cette transformation devra être prise par le collège des professeurs et, s'il s'y refuse, par le ministre et le Conseil supérieur. Les petites Universités ne sont donc pas supprimées. Elles sont seulement invitées à se réduire le plus possible, et dans le cas où elles résisteraient, l'État leur forcerait la main.

Comment et pourquoi ce projet, qui semble conçu dans un louable esprit de conciliation, a-t-il remporté à la Chambre une victoire si médiocre, qu'elle a pu passer pour une défaite morale? On se l'explique aisément quand on parcourt le compte rendu des débats. On a opposé à M. Baccelli et à ses collaborateurs quelques objections qui valent la peine d'être reproduites; non qu'elles diminuent à nos yeux le mérite des auteurs de la loi : ce n'est pas un mince honneur pour eux que d'avoir fait approuver, même avec huit voix de majorité, une réforme qui pouvait pour beaucoup de raisons être suspecte à tant de gens. Mais il faut nous attendre à voir reparaître chez nous les mêmes critiques. Il est bon de les prévoir et d'en tenir compte.

On a d'abord reproché à la loi d'avoir été faite trop vite. En vain le ministre et la commission ont allégué les nombreux projets qui ont précédé le leur et qui lui ont en quelque sorte préparé la voie; en vain ils ont parlé des longues études qu'il leur a coûtées. On leur a répondu qu'ils auraient dû consulter les Universités elles-mêmes, établir une vaste enquête à laquelle tous les

(1) Voir l'article 54 et la note.
(2) Article 53.

professeurs de l'enseignement supérieur auraient été conviés. En thèse générale, c'est là une idée juste. Si l'on veut rendre les Universités autonomes, le premier acte d'autonomie qu'on doive leur permettre, c'est de déclarer ce qu'elles pensent du système. Ce n'est pas seulement la logique qui l'exige, mais encore la prudence. En sollicitant les délibérations des différents corps universitaires, le législateur s'éclaire lui-même et en même temps il détermine parmi les professeurs ce courant d'opinion sans lequel il n'y a pas de réforme possible. Ce qui a jeté le désarroi dans la Chambre des députés d'Italie, c'est que les professeurs qui siégeaient parmi eux n'avaient pas une base d'opérations solide, qu'ils savaient les Facultés aussi hésitantes qu'ils l'étaient eux-mêmes et qu'ils exprimaient chacun pour leur propre compte les conceptions les plus diverses. Il s'en est suivi une confusion, qu'un orateur a spirituellement caractérisée ainsi : « Ceux de mes honorables collègues, qui ont pris part avant moi à cette importante discussion, sont tous ou professeurs, ou privat-docent, ou professeurs émérites. Tous ont parlé contre la loi. S'il me fallait dire lesquels lui ont été le plus contraires, de ceux qui étaient inscrits pour la soutenir, ou de ceux qui étaient inscrits pour la combattre, je serais fort embarrassé (1). » Depuis les Universités du moyen âge, jusqu'à celles de l'Allemagne contemporaine, depuis celles des États-Unis jusqu'à l'Université de France, il y a tant de systèmes possibles, que les avis se sont partagés indéfiniment, et la délibération s'est égarée de-ci de-là avant d'atteindre au but. Il est même venu un moment où on a pu croire qu'elle resterait en chemin. Il s'agissait de l'article qui concerne la nomination du recteur. Un membre de la gauche a proposé de donner aux étudiants le droit de participer à l'élection de ce fonctionnaire (2). La majorité, troublée et inquiète, a refusé de pousser à des conséquences aussi extrêmes l'imitation des usages scolaires du moyen âge; au milieu de l'agitation qu'a causée cet incident, la commission a déposé ses pouvoirs et il n'a pas fallu moins qu'un vote de confiance pour la persuader de les reprendre.

On a aussi blâmé M. Baccelli de s'être montré trop optimiste, d'avoir eu une trop haute opinion des professeurs. Et ce sont des professeurs qui l'ont dit. Ils ont fait part à la Chambre des craintes qu'ils éprouveraient à voir les Facultés se recruter et s'administrer elles-mêmes. Elles ne présentent déjà que trop de ressemblance,

(1) M. Toscanelli, 30 novembre 1883.
(2) M. Bovio, 5 et 6 février 1884.

ont-ils dit, avec les académies de province. Elles ont chacune un esprit particulier; ce sont de petits corps fermés, où prédominent les coteries et les influences locales. On pourrait citer tel Institut, dans lequel presque tous les professeurs appartiennent à deux familles (1). Vous allez élever de nouvelles barrières autour de ces forteresses. M. Baccelli objecte que le ministre et le Conseil supérieur sont toujours là pour annuler les choix des Facultés. — Sans doute, mais l'annulation est une mesure grave, devant laquelle on reculera toujours, tant qu'on ne trouvera pas chez le candidat d'indignité manifeste. Le droit que vous abandonnez aux Facultés, même avec cette restriction, est excessif et dangereux. Il est dans la nature des professeurs de Faculté d'aimer à régler eux-mêmes leur tâche et ils ont une propension marquée à se la faire aussi légère que possible : « Ce sont des bolides, qui épuisent leur vitesse initiale, quand ils touchent au titulariat (2). » En relâchant les liens qui les unissent à l'État, vous allez leur procurer les moyens d'en prendre encore plus à leur aise avec leurs obligations. Enfin vous savez bien que les savants ne sont pas des administrateurs. Vous voulez qu'ils passent à tour de rôle par le conseil qui gère les affaires de l'Université, puisqu'ils doivent être doyens les uns après les autres. Vous leur imposez une besogne qui leur répugne, à laquelle ils sont impropres et dont ils s'acquitteront mal. — Le rapporteur du projet, M. Berio, qui n'est pas un universitaire, a répondu à ces critiques qu'il avait meilleure opinion des professeurs de Faculté que ceux de leurs collègues qui siégeaient à la Chambre (3). M. Baccelli s'est retranché, lui aussi, dans la confiance que lui inspire le corps enseignant, lorsqu'on a appelé son attention sur les côtés faibles de la loi (4). Les inquiétudes qu'il a refusé de partager sont cependant de celles que le législateur doit dissiper à tout prix, parce qu'elles viennent de l'expérience.

Malgré les efforts que M. Baccelli avait faits pour ne pas soulever contre lui les députés des petits centres universitaires, on ne peut dire qu'il y ait complètement réussi; ou, pour parler plus justement, en voulant ménager tout le monde, il n'a contenté personne. On ne peut pas être moins audacieux qu'il ne l'était dans la question à laquelle donne lieu le grand nombre des Universités italiennes. Cependant, quand on est passé à la discussion de l'article 2, on a vu défiler à la tribune une foule de députés, qui sont venus se

(1) M. Toscanelli, 30 novembre 1883.
(2) M. Panizza, 29 novembre 1883.
(3) 5 décembre 1883.
(4) 8 décembre 1883.

plaindre tour à tour que les fonds destinés à être convertis en dotations fixes n'eussent pas été répartis avec assez d'équité. Les grandes Universités, faisant valoir leur importance, ont demandé à être traitées plus généreusement. Les petites ont allégué leur passé glorieux, les services rendus, et ont crié très haut qu'on voulait leur mort, sentant bien que c'était là le plus sûr moyen d'obtenir de nouvelles ressources. Elles ont fait comme ces femmes, qui querellent leur mari pour éviter d'en être grondées. Il serait plus court de compter les Universités qui se sont tues que celles qui ont réclamé. Naples, qui était de toutes la mieux partagée, puisque le projet lui attribuait plus de 850,000 livres, a demandé qu'on allât jusqu'au million. D'autre part, les quatre Universités libres, qui n'ont eu jusqu'ici qu'une existence assez précaire, et qui seraient les premières menacées par une réforme radicale, ont saisi cette occasion pour prier l'État d'améliorer leur situation. Bref, les prévisions de M. Baccelli, qui comptait certainement sur un assaut assez rude, ont été dépassées.

Il y a enfin un élément de la question que nous avons laissé jusqu'ici dans l'ombre et dont il est impossible cependant de ne pas dire un mot. Depuis 1870, les défenseurs des intérêts catholiques n'ont cessé de réclamer pour que la liberté absolue de l'enseignement supérieur fût reconnue par la loi. Il est vrai que l'institution des privat-docent satisfait en partie leurs aspirations; mais l'État exige de ceux qui enseignent dans ses Facultés, même à titre privé, certaines garanties, et exerce sur eux une surveillance immédiate et constante, qui paraît trop lourde à ceux qui regrettent l'ancien ordre de choses. Ils voudraient avoir leurs Facultés à eux et ils invoquent l'exemple de la France pour obtenir le droit de les fonder. Il y a bien à Rome, en dehors de l'Université royale, un certain nombre de chaires qui ont été créées par le pape. Mais le gouvernement italien ne souffre pas que cet enseignement, dont il n'a pas la direction, s'étende au delà des limites du Vatican. Aussi la presse catholique a-t-elle fait bon accueil au projet Baccelli, jugeant qu'il réalisait une réforme nécessaire, trop longtemps différée, et donnant à entendre, d'autre part, qu'elle n'espérait guère le voir réussir (1). L'autonomie n'est pas la liberté. Mais les adversaires du régime actuel se consoleraient peut-être de n'avoir pas de Facultés indépendantes de l'État, si celles de l'État devenaient

(1) Voir Camillo Re, *Relazione sul disegno di legge Baccelli*, dans la *Rassegna italiana* de novembre 1883, et un article anonyme intitulé l'*Istruzione superiore a Montecitorio* (Montecitorio est le quartier de Rome où se trouve la Chambre des députés), dans la *Civiltà cattolica* du 1er mars 1884.

indépendantes. Nous n'avons pas à le montrer ici et nous nous abstiendrons de prendre parti dans le débat. Qu'il nous suffise de dire, en historien fidèle, que ce débat a été soulevé à la Chambre par M. Cairoli, en dépit du ministre (1). Il était impossible du reste qu'il ne le fût pas et peut-être eût-il mieux valu l'aborder de front que de chercher à l'esquiver.

La loi Baccelli a succombé en définitive à cause des difficultés pratiques, auxquelles on se serait heurté pour l'appliquer. Mais les obstacles devant lesquels elle a échoué peuvent être aplanis avec le temps. Il ne faut pas oublier qu'un grand nombre d'orateurs, qui l'ont critiquée dans le détail et qui se sont séparés du ministre dans la discussion de tel ou tel article, ont déclaré formellement et avec insistance qu'ils étaient favorables au principe. Ce sont surtout les députés universitaires qui ont tenu ce langage. La majorité s'est égrenée peu à peu à mesure qu'on approchait de la fin ; mais elle était compacte au début et c'est sans se faire prier qu'elle a voté l'ordre du jour de la commission : « La Chambre considérant que le projet de loi est inspiré par les principes de liberté, d'autonomie et de décentralisation, passe à la discussion des articles (2). » On a reproché au ministre de n'avoir pas suffisamment consulté le corps enseignant. Plus d'un symptôme prouve que, si on a négligé de demander aux professeurs leur collaboration, ils ne sont pas pour cela indifférents à la grande question qui s'est agitée l'an dernier au Parlement et que plusieurs, et non des moins distingués, sont favorables à la solution proposée par M. Baccelli. Quelques-uns ont même publié sur la réforme universitaire des études intéressantes (3), qui attestent que le mouvement provoqué en 1883 n'est pas artificiel, mais qu'il a son origine dans les Universités elles-mêmes. On peut donc prédire, sans être un grand prophète, qu'il ne s'arrêtera pas là et que nous le verrons bientôt aboutir.

Georges LAFAYE.
Professeur à la Faculté des lettres de Lyon.

(1) 8 décembre 1883.
(2) 11 décembre 1883.
(3) Outre celles auxquelles nous avons déjà renvoyé le lecteur, nous citerons surtout : Tocco (professeur de philosophie à l'Institut de Florence), articles publiés dans la *Rassegna nazionale*, février 1883; — Gabba (professeur de droit à Pise), articles publiés dans la *Perseveranza* de Milan ; — Canton (professeur de philosophie à Pavie), *La questione universitaria*, Milan 1874; *la libertà nell'istruzione superiore*, 1876; *la riforma universitaria*, dans la *Nuova Antologia* 1881; — Villari (professeur d'histoire à Florence), *Scritti pedagogici*, Turin, 1868; — Bonghi, *Discorsi*, Florence 1876; — Luchini (Edouard), *Note per un disegno di legge sopra l'istruzione superiore*, 1883; — Ceci (Louis), *La riforma universitaria e le note dell' on. Odoardo Luchini*, etc., etc.

PROJET DE LOI

CHAPITRE PREMIER

Article premier. — Les Universités et les Instituts d'enseignement supérieur, indiqués dans le tableau A ci-joint, ont la personnalité juridique, et on leur accorde l'autonomie administrative, disciplinaire et pédagogique, sous la surveillance de l'État, dans les conditions fixées par la présente loi.

Les dispositions de cet article seront applicables aux Universités et aux Instituts d'enseignement supérieur qui pourraient être créés ultérieurement par une loi.

Les Instituts supérieurs compris dans le tableau A ne délivreront d'immatriculations ou d'inscriptions aux cours, ayant des effets légaux, que pour les ordres d'études dans lesquels ils ont eu jusqu'ici le droit de conférer le diplôme de docteur.

Les Facultés de médecine et chirurgie des Universités de Pise et de Sienne et l'École de médecine et chirurgie de l'Institut supérieur de Florence pourront désormais conférer des grades ayant les effets légaux.

Art. 2. — A chaque Université et à chacun des Instituts d'enseignement supérieur compris dans le tableau A, ainsi qu'aux Universités libres de Camerino, Ferrare, Pérouse et Urbin, est assignée la dotation fixe établie dans le tableau B ci-joint. Ces dotations fixes seront inscrites au grand-livre de la dette et seront exemptes de l'impôt sur les biens mobiliers et de l'impôt de mainmorte.

Tous les autres fonds qui pourraient être attribués par l'État à l'enseignement supérieur seront inscrits au budget de l'instruction publique.

Si toutefois cette attribution était permanente de sa nature ou par disposition législative, elle serait ajoutée à la dotation fixe.

Il n'est rien préjugé quant aux effets du décret prodictatorial du 19 octobre 1860, n. 274, relativement aux Universités de Sicile (1).

Art. 3. — Aux Universités et Instituts d'enseignement supérieur,

1° Continuera d'appartenir : *a*) l'usage des palais et autres édifices dépendant du domaine, où sont installés actuellement les bibliothèques, les musées, à l'exception des musées d'archéologie, les cabinets et tous les établissements scientifiques annexés aux Universités et aux Instituts d'enseignement supérieur; *b*) l'usage des jardins botaniques avec toutes leurs dépendances;

2° Est concédée la propriété : *a*) des bibliothèques annexées aux Universités et aux Instituts d'enseignement supérieur, des musées, sauf les musées d'archéologie, des cabinets et de tous les établissements scientifiques existant auprès de chaque Université ou Institut d'enseignement supérieur; *b*) du mobilier et de tout le matériel scientifique qui se trouvent

(1) Après la réunion de la Sicile au royaume d'Italie, le prodictateur Mordini, en l'absence du dictateur Garibaldi, qui avait passé à Naples, inscrivit au budget, en faveur des Universités siciliennes, une somme de six millions payable en trois ans. Cette somme, destinée à remédier à l'état déplorable dans lequel se trouvait l'enseignement supérieur en Sicile, n'a pas encore été versée entièrement. De là la clause spéciale introduite dans l'article 2.

actuellement dans les locaux susmentionnés; *c*) de tous les autres biens mobiliers et immobiliers, dont les Universités et Instituts d'enseignement supérieur sont actuellement en possession.

Art. 4. — Les biens immobiliers indiqués dans le n° 2, lettre *c*, de l'article précédent, et ceux de même nature que les Universités ou les Instituts d'enseignement supérieur viendraient à acquérir, devront, à moins d'une impossibilité manifeste ou d'une prescription contraire contenue dans le titre d'acquisition, être convertis en une rente consolidée nominative sur la dette publique du royaume, et ne pourront être distraits du but auquel ils ont été ou seront destinés. La conversion des biens immobiliers susmentionnés devra être exécutée dans un délai de dix ans à partir de la promulgation de la présente loi.

Les attributions de biens immobiliers, établies par l'article précédent en faveur des Universités ou des Instituts d'enseignement supérieur, sont faites, bien entendu, sans préjudice des droits des tiers.

L'État sera responsable vis-à-vis des tiers des obligations par lui contractées, dont l'accomplissement serait garanti par des inscriptions hypothécaires sur lesdits biens.

CHAPITRE II

DES AUTORITÉS UNIVERSITAIRES

Art. 5. — Les Universités seront gouvernées :

Par le Recteur;

Par les Facultés;

Par le Conseil d'administration;

Par le Collège des professeurs.

Art. 6. — Le recteur est nommé par le roi parmi les professeurs ordinaires ou émérites (1), dans chaque Faculté à tour de rôle, sur la proposition du collège des professeurs.

Pour proposer un recteur, la présence des deux tiers des membres qui composent le collège est nécessaire. En cas d'un second tour de scrutin, si le nombre prescrit pour le premier fait défaut, la présence de la moitié plus un desdits membres suffira.

Le vote aura lieu au scrutin secret et à la majorité absolue des voix.

(1) L'enseignement officiel est donné dans les Facultés de l'Italie, comme dans celles de l'Allemagne : 1° par des professeurs *ordinaires,* correspondant à nos titulaires (à Rome ils ont porté ce dernier nom jusqu'en 1872); 2° par des professeurs *extraordinaires,* ou professeurs de seconde classe, qui n'ont pas tous les privilèges des premiers; 3° au-dessous dans la hiérarchie viennent les *chargés de cours,* qui ne sont nommés que pour un temps. Le titre d'*émérites* se donne à des professeurs ordinaires, qui, en raison de leur âge ou pour cause de maladie, ont été mis à la retraite. On appelle *honoraires* les professeurs qui ont renoncé volontairement à leurs fonctions. Ces deux titres sont conférés par le roi, sur la proposition de la Faculté à laquelle appartient le professeur, et après un minimum d'années de service déterminé par la loi (loi Casati, art. 109 et 110). Il suit de là que les professeurs *honoraires* peuvent être des hommes encore jeunes, qui ont quitté l'enseignement pour suivre une autre carrière. Tel n'est pas le cas des *émérites.*

Art. 7. — Le recteur reste en charge pendant deux ans; il peut être réélu, mais une fois seulement et quand la réélection a lieu avec les deux tiers des voix de tous les professeurs composant le collège.

Le recteur représente l'Université vis-à-vis des autorités administratives et judiciaires et dans tous les actes de la personnalité juridique.

En cas d'empêchement il peut déléguer ses fonctions en tout ou en partie à un professeur membre du Conseil d'administration.

Quand le recteur, empêché de remplir ses fonctions, n'aura délégué personne pour le représenter, il sera suppléé par le président (1) le plus ancien.

Art. 8. — Les Facultés seront composées des professeurs émérites, ordinaires et extraordinaires.

La charge de président sera exercée d'année en année par les professeurs ordinaires, en commençant par celui dont la nomination à la Faculté est la plus ancienne.

Chaque Faculté déterminera son propre règlement et veillera à ce que tous les enseignements nécessaires pour les candidats à l'examen d'État soient donnés par un professeur ordinaire ou extraordinaire.

Les fonctions de chargé de cours pour ces enseignements ne pourront normalement excéder la durée d'un an.

Dans les délibérations de la Faculté les professeurs émérites n'auront que la voix consultative.

Art. 9. — Le Conseil d'administration : se compose : *a*) du recteur de l'Université, qui le préside; *b*) des présidents des Facultés ou écoles spéciales; *c*) du recteur et des présidents les derniers sortis de charge.

Si une province ou une commune concourt à la dotation universitaire par une somme annuelle qui ne soit pas inférieure au dixième de la dotation attribuée par l'État, elle aura le droit d'envoyer au Conseil d'administration un représentant, qui devra être élu tous les deux ans.

Dans les délibérations du Conseil, à égalité de suffrages, celui du recteur sera prépondérant.

Art. 10. — Le Conseil d'administration; *a*) a la gestion économique de l'Université ou Institut; *b*) prépare le budget, après avoir pris connaissance des propositions des Facultés, et le discute dans le collège des professeurs; *c*) fait rentrer les fonds et pourvoit à la conversion en rentes sur la dette publique de l'État des biens pour lesquels la conversion est prescrite dans l'article 4; *d*) pourvoit avant tout aux dépenses qu'exigent le personnel et le matériel scientifique nécessaire pour la préparation des étudiants aux examens d'État; *e*) prépare le règlement administratif de l'Université ou Institut et le soumet à l'approbation du collège des professeurs; *f*) nomme, peut suspendre et révoquer les employés de l'Université ou Institut; *g*) exerce les attributions disciplinaires qui lui sont assignées par la loi; *h*) délibère sur la régularité des comptes des gérants ou consignataires responsables, lesquels devront être munis d'une caution selon le règlement pour l'exécution de cette loi; *i*) peut former instance à la Cour des comptes pour la condamnation, en cas de responsabilité, malversations ou dettes, des gérants ou consignataires; *k*) la Cour des comptes prononce aussi, dans les formes de sa juridiction contentieuse, sur les réclamations des agents contre le Conseil d'administration.

(1) Les *presidi* sont les doyens des Facultés.

Art. 11. — Le budget de chaque année doit être présenté au ministère de l'instruction publique deux mois avant le commencement de l'année scolaire.

Le ministère, dans le délai d'un mois à partir du jour où on lui aura expédié le budget, pourra appeler l'attention du Conseil d'administration sur les articles qu'il trouverait contraires à la loi, ou qui lui paraîtraient ne pas répondre aux obligations spéciales de chaque Université ou Institut.

Si le Conseil d'administration persiste dans ses résolutions, le ministre pourvoira définitivement par décret royal, le Conseil supérieur de l'instruction publique entendu.

Si le dissentiment entre le ministre et le Conseil d'administration portait sur l'emploi des revenus provenant de legs, donations, contributions des provinces, communes et autres personnes civiles, les intéressés auront toujours la faculté de s'adresser à l'autorité judiciaire.

Art. 12. — Le budget et l'état des dépenses des Universités et des autres Instituts d'enseignement supérieur seront présentés au Parlement par le ministre de l'instruction publique, comme liés au budget de l'instruction publique.

Art. 13. — Les employés révoqués ou suspendus par le Conseil d'administration auront la faculté d'en appeler de la décision, dont ils auront été l'objet, au collège des professeurs.

Art. 14. — Le Conseil d'administration nommera parmi ses membres une commission chargée d'exécuter les délibérations qu'il aura prises et de remplir toutes les autres fonctions administratives qui lui auront été confiées par le Conseil.

La commission se composera de deux membres choisis dans le sein du Conseil, et du recteur, qui la présidera.

Art. 15. — Les Instituts supérieurs, compris dans le tableau A, seront gouvernés de la même manière que les Universités, à moins de dispositions stipulées par des lois spéciales.

Dans les Instituts qui sont divisés en sections, celles-ci correspondront en tout aux Facultés (1).

Dans ceux qui n'ont qu'une seule section, le directeur et le collège des professeurs auront aussi les attributions du président et de la Faculté. La section aura deux représentants au Conseil d'administration (2).

Art. 16. — Le collège des professeurs, composé des professeurs ordinaires et extraordinaires : *a*) arrête le règlement général pour l'Université ou Institut ; *b*) discute et approuve les budgets préparés par le Conseil d'administration ; *c*) approuve le règlement administratif de l'Université ou Institut d'enseignement supérieur proposé par le Conseil d'administration ; *d*) prononce sur le recours des employés de l'Université ou Institut d'enseignement supérieur suspendus ou révoqués de leurs fonctions par le Conseil d'administration ; *e*) examine la régularité des comptes du Conseil d'administration ; en cas de responsabilité des membres du Conseil d'ad-

(1) Ceci peut s'appliquer par exemple à l'Institut d'enseignement supérieur de Florence, qui comprend trois sections : 1° philosophie et philologie, 2° médecine et chirurgie, 3° sciences physiques et naturelles.

(2) Exemple : l'Académie scientifique et littéraire de Milan, qui n'est en réalité qu'une Faculté des lettres.

ministration, provoque le jugement de la Cour des comptes; *f*) prononce sur les fautes des professeurs accusés par le Conseil d'administration; *g*) remplit toutes les autres attributions qui lui sont assignées par la loi.

Aux délibérations du collège des professeurs indiquées précédemment (lettres *d*,*e*,*f*) ne prendront point part les membres du Conseil d'administration.

CHAPITRE III

DU CORPS ENSEIGNANT

Art. 17. — L'enseignement supérieur est donné par des professeurs ordinaires ou extraordinaires, par des chargés de cours et par des privat-docent.

Art. 18. — La nomination des professeurs ordinaires et extraordinaires et leur promotion au rang de professeurs ordinaires sera faite par décret royal, sur la proposition de la Faculté ou de la section d'Institut supérieur au ministre de l'instruction publique.

La Faculté ou la section d'Institut supérieur propose le professeur : *a*) parmi ceux qui donnent le même enseignement dans d'autres Universités et Instituts d'enseignement supérieur; *b*) suivant l'article 69 de la loi du 13 novembre 1859 (1); *c*) sur présentation de titres; *d*) à la fois sur présentation de titres et après examen.

Quand il s'agit d'élire un professeur suivant la règle établie par les articles *c* et *d*, les Facultés ou sections d'Institut supérieur nomment la commission et le concours s'effectue dans les conditions établies par le règlement du 26 janvier 1882.

Après que les noms des membres choisis pour composer la commission ont été notifiés au ministre, celui-ci la convoque à l'Université où se trouve la chaire vacante.

Quand bien même le candidat aurait été choisi comme l'indique l'article *d*, il ne peut être nommé que professeur extraordinaire.

Les privat-docent auront toujours la préférence à égalité de suffrages.

Le ministre pourra renvoyer à la Faculté la proposition avec les observations qu'il jugera nécessaires; la Faculté devra y répondre par un avis motivé.

Dans le cas où la Faculté ou section d'Institut supérieur persisterait dans sa proposition primitive, le ministre, le Conseil supérieur de l'instruction publique entendu, pourra la rejeter.

Cette disposition n'est pas applicable à la proposition que ferait la Faculté ou section d'Institut supérieur d'un professeur de l'État enseignant dans une autre Université.

Art. 19. — Le nombre des professeurs ordinaires et extraordinaires n'est pas limité.

Art. 20. — Les professeurs extraordinaires seront inamovibles comme les professeurs ordinaires.

Art. 21. — Les aspirants au titre de privat-docent avec effets légaux

(1) Loi Casati. Cet article est ainsi conçu : « Le ministre pourra proposer au roi pour la nomination, abstraction faite de tout concours, les personnes qui par leurs ouvrages, leurs découvertes, leur enseignement antérieur se seront acquis la réputation méritée d'exceller dans les matières qu'elles devraient professer. »

devront soutenir un examen public devant la Faculté ou section d'Institut supérieur auprès de laquelle ils demandent à enseigner.

Les Facultés ou sections d'Institut supérieur peuvent accorder sans examen le titre de privat-docent aux aspirants qui ont des titres scientifiques suffisants.

Le titre de privat-docent peut encore être accordé, aussi bien sur présentation de titres qu'après examen, par le Conseil supérieur de l'instruction publique, sur avis conforme d'une commission nommée par lui et siégeant à Rome.

Art. 22. — Tout professeur ordinaire ou extraordinaire, en dehors de l'enseignement qui lui est officiellement confié, sera libre de donner des leçons particulières sur quelque matière que ce soit.

Un professeur ordinaire ou extraordinaire, en dehors de son enseignement propre, ne pourra remplir qu'une seule charge officielle.

CHAPITRE IV.

DES ÉTUDIANTS ET DES DROITS D'EXAMEN

Art. 23. — Tout le monde peut s'inscrire à chacun des cours universitaires, en payant les droits d'inscription fixés dans le tableau C ci-joint.

Art. 24. — Si les Facultés établissent des cours semestriels pour les enseignements qui ne font point partie des examens d'État, les droits fixés pour ces cours dans le tableau C seront réduits d'un tiers.

Art. 25. — Quiconque demande à être inscrit comme étudiant régulier à l'Université ou Institut d'enseignement supérieur devra :

1° Présenter le diplôme de l'enseignement secondaire classique (1);

2° Payer les droits d'immatriculation selon le tableau D ci-joint.

Les aspirants à la profession d'ingénieur et aux autres professions qui seront déterminées dans le règlement général pour l'exécution de cette loi, pourront, à défaut de diplôme de l'enseignement secondaire classique, présenter le diplôme de la section de physique et mathématiques de l'Institut technique (2).

L'admission aux cours d'obstétrique, de pharmacie, d'agriculture et de médecine vétérinaire (3), en outre de la présentation du diplôme de l'enseignement secondaire classique, pourra être accordée dans les conditions qui seront déterminées plus tard par le règlement général susdit.

Art. 26. — Les droits d'inscription pour les exercices pratiques dans les laboratoires des divers Instituts seront déterminés par les Facultés ou les Instituts auxquels appartiennent ces laboratoires.

Art. 27. — Les droits à percevoir pour les examens d'État seront versés dans les caisses du Trésor.

Les droits d'immatriculation seront dévolus à l'Université ou Institut et répartis suivant le nombre d'années que dure le cours.

Les droits d'inscription aux leçons orales et aux cours pratiques et cliniques seront attribués respectivement à chacun des professeurs.

(1) *Licenza liceale,* ou licence des lycées.

(2) Lycée d'enseignement secondaire spécial.

(3) L'Italie a une école d'obstétrique et une école de pharmacie dans chaque chef-lieu universitaire. Il y a des écoles d'agriculture à Milan, à Pise et à Portici, et des écoles de médecine vétérinaire à Turin, à Milan et à Naples.

Art. 28. — La dispense des droits à percevoir par les Universités et des droits d'inscription aux cours, dans les cas déterminés par l'article 123 de la loi du 13 novembre 1859 (1), sera accordée suivant les principes qu'établira le collège des professeurs dans le règlement universitaire.

La dispense des droits à percevoir par l'État, dans les cas susdits, sera accordée par le ministre de l'instruction publique suivant les principes qui seront établis dans le règlement général pour l'exécution de cette loi.

Art. 29. — Les étudiants ont la faculté de régler l'ordre des matières du cours qu'ils suivent à l'Université ou à l'Institut supérieur.

CHAPITRE V

DES EXAMENS

Art. 30. — Les Facultés ont le droit de conférer la *laurea*.

La *laurea* atteste la capacité scientifique du candidat et lui confère le grade académique de docteur.

Les candidats à l'examen du doctorat devront payer les droits établis dans le tableau E ci-joint.

Ces droits seront dévolus aux professeurs qui interviendront dans l'examen comme juges.

Art. 31. — Chaque Faculté prendra les mesures qui lui paraîtront le plus opportunes pour rendre régulier et profitable le fonctionnement des études et elle établira la marche à suivre et les matières pour l'examen du doctorat.

A cet examen prendront part les privat-docent dans la proportion d'un tiers avec les professeurs officiels.

Art. 32. — Dans toutes les Universités et dans tous les Instituts d'enseignement supérieur visés dans cette loi sont institués des examens d'État pour l'exercice des professions pour lesquelles on exige actuellement le diplôme de docteur, ou tout autre diplôme des Universités et Instituts semblables, à l'exception de l'enseignement secondaire.

Ces examens seront à la fois scientifiques et pratiques et ne seront pas inférieurs à ceux que l'on exige aujourd'hui pour le doctorat ou pour les autres diplômes.

Les matières pour les examens d'État, proposées par les Facultés et les Instituts supérieurs, seront déterminées par décret royal, le Conseil supérieur de l'instruction publique entendu.

Art. 33. — Les commissions pour les examens d'État sont annuelles. Elles se composent de cinq membres pour les examens de notaire, avoué (2), pharmacien, vétérinaire, et pour ceux d'obstétrique et d'agronomie (3); de sept pour tous les autres.

(1) Loi Casati. Cet article est ainsi conçu : « Les étudiants qui feront constater qu'ils ne sont pas en état de payer les droits d'immatriculation, ni la rétribution due pour les cours, pourront en être dispensés. Cette faveur, dont seront toujours exclus les auditeurs libres, ne sera accordée que d'année en année par le ministre, sur un rapport du recteur, et seulement à ceux des étudiants qui se seront signalés par leur mérite, leur zèle et leur bonne conduite. »

(2) En Italie, dans les Facultés de droit, les étudiants, qui se destinent aux professions de notaire et d'avoué, ne sont tenus de suivre qu'un certain nombre de cours et il y a pour eux un diplôme spécial. Voir le *Règlement des Facultés de droit* (8 octobre 1876), art. 15.

(3) Voir l'article 25, note (2).

Le ministre nomme les commissaires et en choisit le président.

Dans les commissions composées de cinq examinateurs, deux seront choisis parmi les professeurs officiels et les privat-docent de l'Université ou Institut d'enseignement supérieur où ont lieu les examens.

Dans les commissions composées de sept examinateurs, trois seront choisis parmi les professeurs officiels et les privat-docent de la même Université ou Institut.

Les autres examinateurs seront nommés par le ministre parmi les professeurs de l'Université émérites, honoraires, ordinaires, extraordinaires, privat-docent, savants et spécialistes distingués, étrangers à l'Université ou Institut.

La commission fera au ministre de l'instruction publique un rapport sur le résultat de chaque examen et le ministre délivrera aux candidats admis le diplôme relatif à leurs études.

Le ministre pourra accorder dans une même année plusieurs sessions d'examens quand des circonstances spéciales l'exigeront.

Art. 34. — Pour être admis à subir l'examen d'État, le candidat devra présenter le certificat d'immatriculation à l'Université ou Institut d'enseignement supérieur, le certificat d'inscription aux cours officiels ou libres, dans lesquels sont traitées les matières requises pour ledit examen, et payer les droits fixés dans le tableau F ci-joint.

Le certificat d'immatriculation devra faire foi que le candidat a pu suivre jusqu'au bout le cours universitaire. Le ministre de l'instruction publique pourra, après avoir pris l'avis du Conseil supérieur de l'instruction publique, accorder la faculté de subir l'examen d'État aux candidats pourvus de titres spéciaux.

CHAPITRE VI

DE LA DISCIPLINE INTÉRIEURE

Art. 35. — La liberté d'enseignement est garantie tant aux professeurs officiels qu'aux privat-docent.

Art. 36. — Étudiants et professeurs sont également soumis aux règlements de discipline intérieure de l'Université ou Institut supérieur auquel ils appartiennent.

Art. 37. — Le recteur ou directeur prononce sur les fautes disciplinaires commises par les étudiants, lesquels peuvent en appeler à une commission composée des présidents des Facultés et d'un professeur élu chaque année par chacune des Facultés.

Les étudiants des Instituts supérieurs qui n'ont qu'une seule section pourront en appeler au collège des professeurs.

Les membres du corps enseignant sont jugés par le collège des professeurs sur instance du Conseil d'administration.

Le Conseil d'administration et les membres du corps enseignant ont le droit d'en appeler au Conseil supérieur de l'instruction publique.

CHAPITRE VII

DISPOSITIONS DIVERSES

Art. 38. — Les Universités qui, par suite de l'insuffisance de l'enseignement dans les diverses Facultés, ou faute d'étudiants, ne répondraient

plus à leur but et aux exigences de la science devront destiner la dotation fixe, qui leur est attribuée par l'article 2 de la présente loi, ainsi que toute autre propriété leur appartenant, à compléter une ou deux Facultés, ou à instituer des écoles spéciales.

Les délibérations relatives à la disposition du paragraphe précédent seront prises par le collège des professeurs, le Conseil municipal et le Conseil provincial entendus.

Si le collège des professeurs ne prend pas l'initiative spontanément, il y sera invité par le ministre de l'instruction publique.

Si, malgré cette invitation, le collège laisse passer une année sans y obtempérer, le ministre, après avoir pris l'avis du Conseil municipal, du Conseil provincial et du Conseil supérieur de l'instruction publique, pourvoira par une loi.

Art. 39. — Les Universités, aux frais desquelles la ville et la province contribuent d'une façon permanente par une somme d'au moins 110,000 livres, et qui ont au moins 500 étudiants, seront assimilées, pour tous les effets, à celles qui sont indiquées dans la première colonne du tableau B ci-joint, les revenus assignés à chacune d'elles par ce tableau demeurant fixes.

Art. 40. — Les biens attribués aux Universités ou Instituts d'enseignement supérieur par l'article 3, n° 2, lettres *a*, *b* de la présente loi, ne pourront être aliénés sans autorisation préalable du ministre de l'instruction publique.

Quand il s'agira d'aliéner des biens dont la valeur dépasse la somme de 4,000 francs, le ministre n'accordera l'autorisation qu'après avoir pris l'avis du Conseil supérieur de l'instruction publique.

Les dispositions de cet article ne regardent pas les aliénations du mobilier et du matériel scientifique hors d'usage et qui ne serait pas nécessaire pour l'histoire de la science.

Art. 41. — Les professeurs des Universités ou Instituts d'enseignement supérieur, dont l'enseignement viendrait à cesser pour des causes indépendantes de leur volonté, resteront à la disposition de leurs Universités ou de leurs Instituts respectifs.

Art. 42. — Aux professeurs et aux employés des Universités ou Instituts d'enseignement supérieur on continuera d'appliquer l'impôt mobilier sur les traitements et sur les revenus, dans la mesure et dans la forme établies par les dispositions en vigueur pour les employés civils.

Art. 43. — La personnalité juridique reconnue par l'article 1 aux Universités et aux Instituts d'enseignement supérieur, indiqués dans le tableau A ci-joint, est étendue aux Universités libres actuellement existantes qui ne seraient pas déjà personnes civiles autonomes (1).

Elles seront cependant soumises à l'obligation de convertir en rentes les biens indiqués dans l'article 3, lettre *e*.

Art. 44. — Les Universités près desquelles existe l'institution des *dottori di collegio* pourront la conserver. Les *dottori di collegio* continueront en pareil cas à faire partie de la Faculté (2).

(1) Ceci s'applique aux quatre Universités libres de Camerino, Ferrare, Pérouse et Urbin, dont la situation légale avait donné lieu à des discussions dans la Chambre même.

(2) Il n'y a de *dottori di collegio* (c'est-à-dire *docteurs* adjoints au *collège*

CHAPITRE VIII

DE L'ACTION DU GOUVERNEMENT

Art. 45. — La somme d'un million de livres sera inscrite chaque année au budget du ministère de l'instruction publique.

Cette somme sera consacrée à payer les prix accordés par l'État, à indemniser les commissions des examens d'État, à subvenir aux frais d'inspection des Universités et Instituts supérieurs, à encourager les recherches et les expéditions scientifiques, à aider le développement de nouvelles branches d'enseignement et à couvrir, dans l'intérieur du royaume comme à l'étranger, les frais de représentation des études supérieures de la nation.

Ladite somme sera inscrite au budget, pour la première année, dans un chapitre divisé en autant d'articles, et, pour les années suivantes, dans autant de chapitres, qu'il y a de buts différents auxquels elle peut être destinée.

Art. 46. — Les prix accordés par l'État seront décernés, à la suite d'un concours, à ceux qui auront fait preuve d'un mérite scientifique exceptionnel par des travaux ou des découvertes.

Les commissions qui devront juger les concours seront nommées par le ministère de l'instruction publique, le Conseil supérieur entendu.

CHAPITRE IX

DISPOSITIONS TRANSITOIRES

Art. 47. — Il ne pourra être fait aucune diminution aux traitements et aux émoluments spéciaux (1) des professeurs ordinaires et extraordinaires actuellement en fonctions, et leur condition continuera à être réglée par les dispositions en vigueur qui les concernent. Ne pourront non plus être diminuées les dotations dont jouissent présentement les Facultés ou sections d'Institut supérieur, les cabinets, laboratoires et instituts scientifiques, et les bibliothèques annexées aux Universités et Instituts.

Art. 48. — Les employés des Universités et des Instituts d'enseignement supérieur actuellement en fonctions, nommés par décret royal ou ministériel, conserveront le grade, le traitement et les émoluments spé-

des professeurs de la Faculté), ou, comme on les appelle encore, de *dottori aggregati*, que dans les Universités des anciens États du Piémont, à Turin, Gênes, Sassari et Cagliari. L'institution a passé dans quelques autres Universités, à Macerata, à Catane et dans les quatre Universités libres, mais sans y faire fortune. Les attributions de ces *dottori* sont définies par la loi Casati, articles 77 à 88. Leur titre leur donne le droit de suppléer les professeurs de la Faculté, dans les cas où ceux-ci sont momentanément empêchés de remplir leurs fonctions. Ils n'ont pas de traitement fixe; ils reçoivent seulement une indemnité proportionnée aux services qu'ils ont été appelés à rendre et qui est, suivant les circonstances, payée par l'État ou prélevée sur le traitement du professeur.

(1) Par émoluments spéciaux (*assegni*), les auteurs de la loi entendaient les avantages que procure à certains professeurs, en dehors de leur traitement fixe (*stipendio*), la direction de cabinets, laboratoires, cliniques, etc.

ciaux dont ils jouissent actuellement et leur condition continuera à être réglée par les dispositions en vigueur pour les employés civils de l'État.

Art. 49. — Les augmentations de traitement, auxquelles ont droit tous les cinq ans et tous les six ans les professeurs et les employés des Universités actuellement en fonctions, continueront à être dues par l'État et seront payées par le Trésor (1).

Art. 50. — Seront aussi à la charge de l'État les pensions auxquelles ont ou auront droit les professeurs et les employés actuels des Universités et Instituts d'enseignement supérieur compris dans le tableau A, suivant les dispositions qui règlent ou régleront par la suite les pensions et les retenues sur les traitements pour les employés de l'État.

Art. 51. — Les dispositions des deux articles précédents s'appliquent encore aux professeurs extraordinaires actuellement en fonctions, qui deviendront inamovibles selon les dispositions de l'article 52.

Art. 52. — Les professeurs extraordinaires actuellement en fonctions des Universités et Instituts d'enseignement supérieur, qui ont obtenu l'éligibilité à la chaire qu'ils occupent ou à des chaires semblables à la suite d'un concours ou d'un jugement, rendu par des commissions régulièrement nommées, sont déclarés inamovibles (2) comme le sont les professeurs ordinaires.

Les professeurs extraordinaires, qui n'ont pas obtenu l'éligibilité dans les conditions sus mentionnées, deviendront aussi inamovibles, si, dans l'année scolaire qui suivra la mise en vigueur de la présente loi, les Facultés ou Instituts supérieurs proposent au ministre de les confirmer dans leur titre.

Art. 53. — Il pourra être établi une Université dans une des principales villes de l'Italie méridionale, sur le versant de l'Adriatique, pourvu qu'à sa fondation concourent la province et la ville où elle résidera, ou toute autre personne civile du pays (3).

La convention y relative et la dotation fixe qui devra être attribuée à ladite Université sur le budget de l'État devront être approuvées par une loi.

Art. 54. — Les *écoles universitaires* annexées aux lycées d'Aquila, Catanzaro et Bari seront réorganisées dans le délai de deux ans à partir de la promulgation de la présente loi, et les cours qu'on y suit auront les mêmes effets que les cours des Universités (4).

(1) Le traitement des professeurs ordinaires est fixé par la loi Casati (art. 71 et 72) à 3,000 livres dans les Universités de second ordre, à 5,000 dans celles de premier ordre. Il est augmenté d'un dixième tous les cinq ans jusqu'à ce qu'il atteigne un maximum de 8,000 livres. Les traitements des employés universitaires ont été déterminés par des décrets royaux du 31 décembre 1876 et du 4 janvier 1877. Le plus élevé est de 4,500 livres. C'est celui du directeur de secrétariat universitaire de première classe, dont l'emploi n'existe qu'à Rome et à Naples. Les traitements de cette catégorie peuvent augmenter d'un dixième tous les six ans.

(2) Actuellement, les professeurs extraordinaires sont nommés soit à la suite d'un concours, soit sur présentation de titres. Dans aucun cas, la loi Casati (art. 89 à 92) ne leur reconnaît l'inamovibilité. En droit, ils ne sont même nommés que pour un temps. Le présent article de la loi Baccelli apportait donc dans leur condition une amélioration notable.

(3) La ville à laquelle le ministère avait pensé était Bari.

(4) Les trois provinces des Abruzzes, de la Pouille et de la Calabre n'ont pas d'Universités. Pour satisfaire en partie à leurs vœux, Murat, en 1814, annexa quelques cours d'enseignement supérieur aux lycées d'Aquila (Abruzzes), de Bari

Art. 55. — Les étudiants régulièrement immatriculés dans les Universités et Instituts d'enseignement supérieur, qui, lors de la promulgation de la présente loi, seront arrivés à la fin de la seconde année du cours qu'ils suivent, auront la faculté de terminer leurs études selon les dispositions des lois et règlements actuellement en vigueur.

Art. 56. — Un décret royal, le Conseil supérieur de l'instruction publique entendu, déterminera la valeur des diplômes que confèrent les écoles militaires dépendant des ministères de la guerre et de la marine, relativement à l'admission dans les écoles civiles de l'État de tout ordre, et à l'exercice des professions (1).

Art. 57. — Sont abrogées toutes les dispositions contraires à la présente loi.

Par un règlement général, le Conseil supérieur de l'instruction publique entendu, il sera pourvu à l'exécution de ladite loi.

Art. 58. — Cette loi sera mise en vigueur le 1er juillet qui suivra sa promulgation.

Tableau A

UNIVERSITÉS ET INSTITUTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR VISÉS DANS LA PRÉSENTE LOI

Université royale de Bologne, de Cagliari, de Catane, de Gênes, de Macerata, de Messine, de Modène, de Naples, de Padoue, de Palerme, de Parme, de Pavie, de Pise, de Rome, de Sassari, de Sienne, de Turin.

Institut royal d'études supérieures pratiques et de perfectionnement de Florence.

Académie royale scientifico-littéraire de Milan.

Institut royal technique supérieur de Milan.

École royale d'application pour les ingénieurs de Naples, de Rome, de Turin, de Bologne, de Padoue, de Palerme.

École royale supérieure de médecine vétérinaire de Milan, de Naples, de Turin.

(Pouille) et de Catanzaro (Calabre) sous le nom d'*écoles universitaires*. Elles n'ont chacune qu'un très petit nombre de chaires; celle d'Aquila, par exemple, a deux chaires de droit et cinq de médecine; l'enseignement supérieur des lettres et des sciences physiques et mathématiques n'y est pas représenté du tout. Ces écoles ne confèrent pas de diplômes. Très menacées en 1861, elles ont continué à vivre tant bien que mal jusqu'à aujourd'hui.

(1) Il peut arriver que des jeunes gens, après avoir fait leurs études, en tout ou en partie, dans des écoles militaires, d'enseignement secondaire ou supérieur, renoncent à la carrière des armes, ou qu'ils en soient éloignés par des causes indépendantes de leur volonté. On a fait observer qu'en pareil cas la législation actuelle ne leur permettait pas de se prévaloir de leurs diplômes pour entrer dans les carrières civiles ou pour continuer leurs études dans les Universités Du moins, leur situation n'a pas encore été bien définie par les lois et règlements L'article 56 était destiné à combler cette lacune.

Tableau B

SOMMES ASSIGNÉES COMME DOTATION FIXE AUX UNIVERSITÉS ET INSTITUTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR COMPRIS DANS LE TABLEAU A CI-DESSUS, SUIVANT LES DISPOSITIONS DE L'ARTICLE 2 DE LA PRÉSENTE LOI

UNIVERSITÉS ET INSTITUTS SUPÉRIEURS.		SOMMES.	ANNOTATIONS.
Bologne, Université.	Livres.	620.567 42	
Cagliari, —	—	226.934 08	
Catane, —	—	266.802 41	
Gênes, —	—	293.838 13	
Macerata, —	—	50.000 »	
Messine, —	—	233.068 42	
Modène, —	—	294.742 08	Pendant la première année qui suivra la mise en vigueur de la loi, la dotation fixe des Universités de Cagliari, Catane, Gênes, Messine, Modène et Parme sera diminuée de Livres 20.454 54 pour chacune. Celle des Universités de Sassari et de Sienne, pendant la même année, sera diminuée de Livres 13.636 36 pour chacune.
Naples, Université et Observatoire astronomique . . .	—	858.715 80	
Padoue, Université	—	592.616 83	
Padoue, École d'application.	—	69.000 »	
Palerme, Université.	—	531.996 05	
Palerme, École d'application.	—	71.200 »	
Parme, Université.	—	267.484 32	
Pavie, —	—	507.219 73	
Pise, Université et École normale supérieure.	—	626.653 18	
Rome, Université.	—	778.009 »	Y compris l'indemnité de résidence.
Sassari, —	—	113.650 72	
Sienne, —	—	182.059 72	
Turin, —	—	604.373 »	
Florence, Institut supérieur .	—	368.019 85	
Milan, Académie scientifico-littéraire	—	101.058 »	
Milan, Institut technique supérieur.	—	148.957 83	
Bologne, École d'application pour les ingénieurs	—	25.226 »	
Naples, École d'application pour les ingénieurs	—	138.120 »	
Rome, École d'application pour les ingénieurs	—	142.999 70	Y compris l'indemnité de résidence.
Turin, École d'application pour les ingénieurs	—	136.159 »	
Milan, École supérieure de médecine vétérinaire. . . .	—	66.769 60	
Naples, École supérieure de médecine vétérinaire . . .	—	66.264 »	
Turin, École supérieure de médecine vétérinaire . . .	—	62.648 »	
Université libre de Camerino.	—	25.000 »	
— de Ferrare. .	—	25.000 »	
— de Pérouse. .	—	25.000 »	
— d'Urbin . . .	—	25.000 »	

Au budget de l'année 1887-1888 sera inscrite la somme nécessaire pour mettre les Universités de Bologne, Padoue, Palerme, Pavie, Pise et Rome sur le même pied que l'Université de Turin, en ce qui regarde les dépenses générales de l'administration, la dotation des cabinets et autres établissements scientifiques, ainsi que leur personnel.

Au budget de l'année 1887-1888 sera inscrite en outre la somme nécessaire pour porter la dotation des écoles d'application des ingénieurs de Bologne, Padoue, Palerme et Rome au même niveau que la dotation assignée à l'école d'application des ingénieurs de Turin.

En outre, dans la même année 1887-1888, la dotation fixe sera augmentée de 40,000 livres, en faveur des Universités, qui, lors de la promulgation de la présente loi, n'auront pas moins de 1,500 étudiants immatriculés, et de livres 60,000 en faveur de celles qui en auront plus de 2,500.

Dans les écoles d'application pour les ingénieurs, qui n'auront pas moins de 200 étudiants inscrits, la dotation fixe sera augmentée, pendant cette même année 1887-1888, d'une somme à déterminer.

Dans l'année 1890-1891, la dépense pour l'école d'application des ingénieurs de Bologne, passera entièrement à la charge de l'État.

Dans l'année 1890-1891, la dotation fixe des Universités de Pavie et de Pise sera augmentée de la somme nécessaire pour compléter l'école d'application des ingénieurs et pour la mettre sur le même pied que celle de Turin.

Tableau C

DROITS POUR LES INSCRIPTIONS AUX COURS ANNUELS

	Livres.
Cours de 1 heure par semaine	5
— de 2 — —	10
— de 3 — —	15
— de 4 — —	20
— de 5 — —	25
— de 6 — —	30

Tableau D

DROITS D'IMMATRICULATION

	Livres.
Facultés de droit	300
Notaires et avoués	150
Facultés de médecine	200
— des sciences mathématiques, physiques et naturelles	100
— de philosophie et lettres	50
Écoles de pharmacie	50
— d'application pour les ingénieurs	150
— de médecine vétérinaire	50
— d'obstétrique	50
— d'agronomie	50

Tableau E

DROITS POUR L'EXAMEN DU DOCTORAT

	Livres.
Facultés de droit	200
— de médecine	200
— des sciences mathématiques, physiques et naturelles	200
— de philosophie et lettres	200

Tableau F

DROITS POUR L'EXAMEN D'ÉTAT

	Livres.
Facultés de droit	300
Notaires et avoués	150
Facultés de médecine	300
Écoles d'application pour les ingénieurs	300
Pharmacie	100
Médecine vétérinaire	100
Obstétrique	100
Agriculture	100

Le président de la Chambre des députés,

D. Farini.

REVUE RÉTROSPECTIVE

DES OUVRAGES DE L'ENSEIGNEMENT

DE LA PART A FAIRE AUX SCIENCES ET AUX LETTRES DANS L'INSTRUCTION PUBLIQUE

EXTRAIT D'UN ARTICLE DU « MONITEUR UNIVERSEL » DU MARDI 3 NOVEMBRE 1807
PAR CUVIER (1)

On disputait, il y a quelque tems, sur la prééminence des sciences et des lettres : question admirable pour entretenir la conversation, quand un bulletin retardait. Autant aurait valu disputer sur la prééminence du printems et de l'automne, ou sur celle du soleil et de la pluie. Aussi personne ne s'entendait, ni sur le mot *prééminence* que les uns prenaient pour *utilité*, les autres pour *difficulté*, ni sur le mot *lettres*, sous lequel les partisans des lettres rangeaient tout ce qui n'est pas *physique* ou *mathématique*, et que leurs adversaires restreignaient à l'*art d'écrire*. Après cela qu'on s'étonne si ces discoureurs ne s'accordaient pas! Heureusement leur belle querelle n'a guères eu plus de durée qu'elle n'avait d'importance.

Il est une question un peu plus sérieuse sur laquelle on n'a pas l'air de vouloir s'entendre mieux, à en juger par la manière dont on la traite. C'est celle de l'époque où il faut enseigner aux jeunes gens les élémens des mathématiques et leur faire connaître les principaux phénomènes de la vie matérielle. Les discussions à ce sujet étonnent d'autant plus, que l'on convient également de part et d'autre de principes et de faits plus que suffisants pour motiver une décision.

Ainsi, d'un côté, personne ne conteste que la mémoire ne soit la première faculté que l'on doive cultiver dans les enfans; que le langage ne serve d'instrument principal au raisonnement, et que l'étude d'une langue étrangère et la comparaison qu'on en fait avec la sienne ne fas-

(1) Cet article est une analyse d'un *Traité élémentaire de minéralogie avec des applications aux arts*, ouvrage destiné à l'enseignement dans les lycées nationaux, par Alexandre Brongniart, correspondant de l'Institut, directeur de la manufacture impériale de Sèvres (2 vol. in-8°. Paris, Deterville, 1807). Nous en avons pris copie à la Bibliothèque nationale sur les indications de M. Pingaud, professeur à la Faculté des lettres de Besançon. Notre obligeant collaborateur nous a communiqué en même temps une lettre très curieuse écrite à l'occasion de ce travail par l'auteur à M. Lecoz, archevêque de Besançon, pour répondre à certaines objections du prélat. Nous publions le début de l'article de Cuvier, qui traite de la part à faire aux sciences et aux lettres dans l'éducation, et nous le faisons suivre de la lettre que M. Pingaud a trouvée dans les manuscrits de la bibliothèque publique de Besançon. Cette lettre a déjà fait l'objet d'une communication à la Société d'émulation du Doubs.

sent connaître mieux qu'aucun autre moyen le mécanisme de cet instrument admirable, et ne soient par conséquent le meilleur cours de logique pratique. On avoue aussi généralement que les Grecs et les Romains nous ont laissé dans presque tous les genres d'écrits les plus parfaits modèles de l'alliance du goût et de la raison avec l'imagination, et qu'en étudiant à fond leurs ouvrages, on acquiert une connaissance solide du cœur humain, ainsi qu'une foule de faits utiles et agréables à posséder. Pour peu que l'on y réfléchisse, on ne tarde pas non plus à s'apercevoir que les nuances délicates des idées morales échappent à la rigueur des raisonnements mathématiques, et qu'une habitude trop exclusive de ceux-ci porte assez souvent l'esprit à vouloir tout réduire à des règles invariables, à des principes absolus : méthode si dangereuse, quand on l'applique au gouvernement des sociétés humaines, ou seulement aux rapports particuliers qui nous lient avec les autres hommes. Enfin, l'on peut être tenté de croire que cet amour de la précision, fruit naturel d'une longue étude des sciences exactes, doit refroidir l'imagination et ôter à ses tableaux ce vague qui fait une partie de leur charme, précisément parce qu'il permet à chacun de les terminer par ses propres conceptions.

Mais, d'un autre côté, l'on ne nie point que les gouvernemens, dans l'état actuel de la civilisation, n'aient un besoin indispensable des sciences mathématiques et physiques; qu'une foule de professions utiles ne soient évidemment fondées sur elles; que la société ne leur doive déjà et n'en puisse espérer encore un grand nombre de commodités et d'agrémens; enfin que chaque particulier n'en puisse tirer avantage dans beaucoup de circonstances. On est aussi obligé de convenir que leur marche nécessaire offre un type de bon raisonnement dont il faudrait que l'on se rapprochât, autant que possible, dans tout ce qui a besoin d'être prouvé. Il semble donc ne rester que deux questions assez faciles à résoudre : les élémens des sciences mathématiques et physiques sont-ils d'une utilité assez générale à tous les états libéraux, pour qu'on les fasse entrer dans la partie de l'éducation commune à tous les états? Et les sciences et les lettres ne se nuiraient-elles pas réciproquement dans une étude simultanée?

Au lieu de traiter ces questions si simples, on réclame l'histoire, l'autorité de Louis XIV, l'intérêt de la religion, l'exemple de l'Université de Paris, et l'on mêle à cela, comme à tout, les souvenirs de la Révolution; car on ne parle aujourd'hui ni de tragédies, ni d'agriculture, ni de chansons, ni de métaphysique, ni d'astronomie, que la Révolution n'y soit pour quelque chose. Dernièrement quelqu'un imprima que la chimie y avait beaucoup contribué. On oublie que si la Révolution a produit quelques changemens dans l'éducation, ce sont des gens élevés à l'ancienne manière qui l'ont faite.

Ainsi, dans toutes ces discussions étrangères au sujet, on ne met pas plus d'exactitude dans l'exposé des faits, que de justesse dans leur application.

Il n'est pas vrai en général que les grands écrivains n'aient pas été savans. Homère était pour son siècle un prodige de science, autant qu'il le demeurera pour tous, d'imagination, de naturel, de sensibilité et d'harmonie; l'éducation des gens au-dessus du commun embrassait chez les anciens, sous le nom de philosophie, les élémens des sciences, comme les principes des lettres. Platon, le plus éloquent des philosophes, avait écrit sur la porte de son auditoire : *Que nul n'entre, s'il ignore la géomé-*

trie. Son élève Aristote, dont nous invoquons encore les lois en littérature, en a donné de non moins reconnues en histoire naturelle. Cicéron a chanté l'astronomie et la savait; ce n'est pas Pline le Naturaliste que l'on cite parmi les corrupteurs du goût à Rome; le créateur de la prose française, Pascal, est aussi l'un des créateurs de la géométrie et de la physique modernes. On ne voit pas que les traits empruntés par Virgile, par Voltaire, par M. Delille aux sciences qui nous font connaître la nature, aient rien gâté aux vers de ces grands poètes. La prose de Buffon paraît à beaucoup de gens de goût au moins aussi belle que si elle ne roulait que sur des lieux communs de morale ou de politique; et de bonne foi trouve-t-on aujourd'hui que ceux de nos écrivains qui ne savent rien, soient les plus purs et les plus éloquents?

Il n'est pas vrai davantage que le siècle de Louis XIV n'ait pas été celui des sciences. Louis XIV et Colbert, hommes peu instruits, mais d'un sens parfait, d'une raison supérieure aux petites rivalités de professions, accordèrent à tous les talens une protection égale. Le même monarque qui se faisait lire les vers de Boileau, qui défendait Molière des mépris de ses courtisans, qui encourageait hautement Racine, assistait aux dissections de Duverney, se faisait rendre compte des observations de Cassini, voulait voir de ses yeux les résultats des nivelemens de Picard.

Racine et Boileau faisaient des épigrammes contre Perrault et Fontenelle. Mais le roi adoptait les plans de Perrault pour le Louvre et lui fournissait les matériaux de ses belles observations sur l'anatomie des animaux. Il nommait Fontenelle historiographe des sciences, et servait ainsi à la fois les sciences et les lettres, rendant les unes populaires, et donnant aux autres un nouveau genre de plus.

Ce n'est point Louis XIV qui a établi l'Académie française; mais c'est lui qui a créé celle des sciences; qui a bâti l'Observatoire et la Ménagerie; qui a appelé en France Cassini, Rœmer, Huygens et Winslow; qui a fait mesurer un degré du méridien; qui a envoyé dans les diverses contrées du globe, Tournefort, Plumier, Feuillée, Frésier, et dix autres astronomes ou naturalistes; et l'on vient nous dire d'un air assuré que son siècle ne fut pas celui des sciences.

Si l'on voulait au contraire caractériser avec justesse trois hommes qui ont le plus contribué à introduire en France les divers genres de lumières, il faudrait dire que François Ier y a fait germer l'érudition, Richelieu la poésie et l'éloquence, et Louis XIV les sciences exactes.

Ceux qui comprennent aussi dans la littérature, la morale, la politique, l'économie publique, n'ont pas plus de raisons pour donner éminemment au siècle de Louis XIV le titre de siècle des lettres; car, bien ou mal, on s'est beaucoup plus occupé de tous ces objets, sous Louis XIV; mais si l'on presse un peu ceux qui étendent ainsi le domaine des lettres, on voit bientôt qu'ils ont besoin de cette extension pour y appartenir eux-mêmes, et qu'en général ils voudraient qu'on y fît entrer toutes les matières sur lesquelles il est possible de discourir longtems sans avoir rien appris.

Je ne m'amuserai pas à répondre à ceux qui voudraient faire croire que l esprit des sciences est contraire à celui de la religion. Je veux bien ne pas douter qu'ils soient religieux, mais font-ils honneur à la religion de dire qu'elle s'accorde mal avec les seules vérités non contestées auxquelles l'homme soit encore parvenu. Newton, Pascal, Leibnitz, et plus

d'un géomètre ou physicien vivant répondront encore ici pour moi. D'ailleurs les plus fameux incrédules du XVIIIe siècle s'étaient livrés à ce qu'on veut appeler littérature, et non pas aux sciences naturelles ou mathématiques. Au reste, je sais bien qu'on ne prétend point à la justesse quand on s'adresse à certains sentimens ; encore moins quand on parle à l'esprit de parti ; et je ne désespère pas qu'on ne fasse bientôt de Chaumette quelque habile astronome, ou qu'on ne range Danton parmi les grands chimistes.

D'autres prennent les choses de plus haut, ils nous représentent les savans comme des gens toujours occupés d'objets corporels, et dont l'esprit, attaché à la matière par des liens indissolubles, ne peut s'élever à rien de sublime. Il ne tient pas à eux qu'on ne croye l'âme de Newton aussi épaisse qu'aucune des planètes dont il a calculé la densité. Le poëte seul, disent-ils, est toujours en contemplation devant le beau moral et idéal, mais c'est apparemment un idéal de poëte qu'ils se font ; ou bien trouvent-ils le beau moral et idéal dans Ovide et dans Pétrone?

De quelque côté qu'on prenne ce sophisme, son absurdité saute également aux yeux. Entendez-vous la théorie? Alors, selon vous, ceux qui ont élevé leur esprit aux abstractions les plus sublimes, ceux qui ont soumis aux méditations et aux calculs de cet esprit la création presque entière, connaîtraient bien moins que les autres la nature de l'esprit! Est-ce de la pratique que vous voulez parler? nous vous croyons encore moins. Voyez ceux qui mettent leur gloire à dévoiler quelque partie des secrets de la nature ; comme ils sont calmes dans ce sentiment intime qu'avec du travail ils ajouteront toujours quelque chose à cet édifice imposant de la science que les siècles élèvent, dont toute l'humanité profite et dont rien n'ébranle la partie une fois fondée sur les faits. Ils sentent qu'ils n'ont de juges que leurs pairs, répandus dans tout le monde civilisé, et qu'aucun prestige ne pourrait ni éblouir ni gagner. Ils ne s'exposent donc ni à être trompés eux-mêmes par des applaudissemens aveugles, ni à faire des démarches honteuses pour s'en procurer de factices : c'est à eux seulement que convient l'*Odi profanum vulgus et arceo ;* mais ce profane vulgaire est le tyran des autres écrivains, obligés de sacrifier sans cesse aux caprices de ce maître aussi changeant qu'absolu.

Ce que je viens de dire, tout le monde le sait et le voit. Que ne peut-on voir aussi bien de quel œil la plupart des hommes dont je parle envisagent des objets d'un autre ordre, et que l'ambition humaine croit si importans. Loin de redouter le goût des sciences pour les jeunes gens, on chercherait à le leur inspirer, pour garantir à eux et à la société ce genre de bonheur qui tient au calme d'un cœur satisfait.

D'ailleurs, on raisonne toujours comme si la science excluait la littérature, ou même comme s'il était possible qu'un savant ne fût pas lettré. Proposition absurde ! car ce que l'on nomme aujourd'hui un savant n'est qu'un homme de lettres qui, outre les langues et les lois générales du langage et du raisonnement, a encore étudié quelque chose de plus déterminé, et les connaissances appelées communément littérature sont une condition nécessaire de tout progrès réel des sciences. Toutes ces objections extérieures sont donc puériles ; ceux qui les font manquent ou de réflexion ou de bonne foi, et il faut en revenir aux questions que nous avons posées. A qui est-il utile de posséder les sciences? et quand faut-il commencer à les enseigner à ceux qui en ont besoin?

Dans le moyen âge, les états qui supposent de l'instruction étaient divisés en espèces de jurandes comme les arts mécaniques : c'est ce qu'on nommait *Facultés*. Alors le commerce et les manufactures étaient regardés comme ignobles ; les chevaliers se faisaient gloire de ne savoir ni lire ni écrire, et le peu d'administration qu'il y avait était presque tout entier dans les mains des tribunaux. Il n'y avait donc dans les anciennes Universités que trois Facultés supérieures, pour les *écclésiastiques*, les *jurisconsultes* et les *médecins*.

Dans les tems reculés dont je parle, la Faculté préparatoire, celle où l'on enseignait les connaissances communes et nécessaires aux trois autres, se nommait la Faculté des arts ; il fallait être maître ès arts pour devenir docteur de *médecine*, de *droit*, ou de *théologie*. Par la suite : quand les gentilshommes consacrés seulement aux armes, ceux qui devaient exercer les arts du dessin, les personnes riches destinées à vivre de leurs revenus voulurent aussi avoir quelque instruction, ils se contentèrent de celle que la faculté des arts distribuait dans ses collèges, sans s'astreindre à en prendre le diplôme. A mesure que les richesses et la possibilité de vivre sans état se multiplièrent, le nombre de ceux qui bornèrent là leurs études devint plus considérable. Les gens du monde s'habituèrent petit à petit à croire que l'enseignement du collège constituait toute l'éducation ; et encore aujourd'hui la plupart de ceux qui parlent d'éducation publique, n'entendent guère que celle du collège ou de ce qu'on appelle maintenant les *Lycées*. Mais les écrivains qui s'appuient de l'exemple de nos pères, pour exclure l'étude des sciences de cette partie de l'éducation, seraient bien étonnés d'entendre la liste de ces arts libéraux qui ont donné leur nom à la faculté *préparatoire* ou *commune*, et où il fallait être passé *maître* pour arriver aux *facultés particulières*, à ce que nous nommerions aujourd'hui *Ecoles spéciales*.

On en comptait sept : la *grammaire*, la *poétique*, la *rhétorique*, la *logique*, la *géométrie*, l'*astronomie* et la *musique*. Le peu qu'on savait alors d'*histoire naturelle* et de *chimie* ne se rapportant qu'à la matière médicale était rangé dans la médecine.

On n'accusera pas cette division des études, d'exclure les sciences exactes de l'éducation commune. On ne dira pas non plus que c'était là un régime gothique. Nous venons de voir qu'il était le même à Athènes, à Rome et à Alexandrie, où la philosophie embrassait précisément les mêmes objets que notre *Faculté des arts*. Aussi chez nous *maître ès arts* était-il synonyme de *docteur en philosophie*.

Ce qui était raisonnable alors l'est encore aujourd'hui. Les doctrines d'une utilité commune doivent être enseignées dans la Faculté commune. On ne conteste pas l'utilité des sciences exactes aux militaires, ni aux constructeurs de tous les ordres, depuis l'architecte ordinaire jusqu'à l'ingénieur militaire ou maritime. Le médecin qui les a toujours étudiées, n'y renoncera pas maintenant qu'elles influent plus que jamais sur l'art de guérir. L'administrateur qui a sans cesse des opérations de finances, d'agriculture ou des différens arts à diriger, ne voudra ignorer ni le calcul ni la chimie. Les sciences aideraient même l'ecclésiastique à détruire dans les campagnes les superstitions dangereuses, à y rendre sa charité plus utile. Enfin, l'homme qui vit de son bien n'est pas absolument condamné à ne rien faire, et s'il veut consacrer ses loisirs au travail du cabinet, n'a-t-il pas plus de chances de réussir, ou du

moins d'échapper au ridicule par des observations utiles que par des vers médiocres?

Comment s'est-il donc fait que cette partie de l'instruction commune, qui avait pour objet les sciences mathématiques et naturelles, se soit petit à petit réduite dans les collèges de Paris, au point de n'y plus occuper que quelques mois, à la fin du cours de philosophie, et d'y être entièrement illusoire, comme en conviendront tous ceux qui ont appris ces sciences-là depuis; car je me doute bien que ceux qui ne les savent pas, trouveront toujours qu'il y en avait trop? Il me semble qu'en voici les causes.

Dans le moyen âge, les sciences n'étaient guères cultivées et étendues que par ceux-là même qui les enseignaient, et presque toute leur culture se bornait à commenter Aristote.

A la renaissance des lettres, une étude plus générale des anciens commença à diminuer l'autorité exclusive de ce philosophe. Bientôt les conseils de Bacon, les découvertes de Galilée, de Keppler, la vogue des systèmes de Descartes et l'excellence de ses méthodes, donnèrent aux sciences un essor rapide. Des académies de physique et de mathématiques, fondées dans les principaux royaumes, procurèrent de la considération et de la fortune à ceux qui s'y livrèrent. Ils négligèrent les places de professeurs. Ceux à qui elles restaient voulurent en vain arrêter des progrès qu'ils ne pouvaient suivre. La philosophie de Descartes s'étant répandue généralement malgré l'Université, ce qu'elle conservait de systématique fut bientôt remplacé par les calculs et les expériences de Newton. Nouvelles difficultés pour les professeurs, qui, dans le sentiment de leur insuffisance, réduisaient leurs cours de physique et de mathématiques à mesure que les mathématiques et la physique s'étendaient davantage. Peut-être eût-il autant valu les supprimer tout à fait, les jeunes gens au moins n'auraient pas cru y apprendre quelque chose.

C'est donc quand la possession exclusive de la science fut enlevée aux corporations enseignantes, que la science prit son véritable essor; mais c'est alors aussi que les corporations la négligèrent, parce qu'elles ne purent plus la suivre, que le grand nombre de gens qu'on appelait bien élevés lui resta étranger, et qu'une connaissance même générale des lois de la nature commença à devenir un avantage peu commun. Dans ces commencements cependant, si les sciences avaient moins d'élèves, elles n'avaient pas encore de détracteurs; et si on ne rougissait plus autant de ne point les posséder entièrement, l'on ne se faisait pas encore une gloire d'en médire. Il fallait, pour en venir à cet excès, des troubles civils, tels que les nôtres, où les choses les plus indifférentes étaient devenues des affaires de parti, et où dans certains momens, le parti de la saine raison paraissait seul ne pouvoir être embrassé par personne.

Heureusement il l'a été enfin par un homme qui a prouvé qu'il sait protéger ses alliés; et comme de tous ceux qu'il a eus, la raison est celui qui l'a le mieux servi, c'est à elle qu'il veut à son tour montrer le plus de reconnaissance.

La question que nous venons d'examiner en thèse générale est décidée légalement pour la France (il est bon de l'apprendre au moins aux étrangers qui n'auraient pas été tentés de le croire d'après tout ce qu'on imprimait encore sur ce sujet il y a quelques mois), chaque lycée a des professeurs pour les mathématiques, la physique et l'histoire naturelle,

en même nombre que pour les langues et les belles-lettres, et il est ordonné que les élèves soient également instruits dans les deux genres.

C'est où j'en voulais venir par ce long préambule, parce que c'est cette amélioration de l'instruction publique qui a occasionné la publication du livre que j'annonce, ainsi que de quelques autres. En effet, pour rendre possible l'exécution des ordres de l'empereur sur l'enseignement général des sciences, il fallait des ouvrages élémentaires au niveau de l'état où elles sont arrivées, et il en faudra de tems en tems, car les sciences par leur nature suivent une marche progressive, et ne peuvent avoir, comme les lettres, d'ouvrages classiques dans l'acception ordinaire de ce terme. Ce sera même un jour, si cette disposition continue à être en vigueur, une collection bien digne d'intérêt, que ces traités périodiquement renouvelés, et qui marqueront avec précision, pour chaque époque, à quel degré l'esprit humain s'était élevé dans la connaissance de la nature.

Celui que, etc... (suit l'analyse de l'ouvrage de Brongniart).

LETTRE DE CUVIER A M. LECOZ, ARCHEVÊQUE DE BESANÇON

Au Jardin des Plantes, le 8 décembre 1807.

Monseigneur,

Je ne m'attendais pas que quelque chose d'aussi insignifiant qu'un article de journal me procurerait une récompense aussi flatteuse que l'écrit que vous avez bien voulu m'adresser. Vos réflexions respirent les sentiments d'un pasteur, et l'on y trouve partout la raison d'un philosophe. Je ne sais trop comment j'ai fait un si long préambule, pour une simple annonce de livre; mais l'humeur que me donnaient depuis quelque temps les discussions ridicules qui remplissaient les journaux l'emporta ce jour-là, et me fit passer les bornes naturelles à mon sujet. Sans doute, il serait très utile en ce moment d'écrire *ex professo* sur l'éducation publique, de rechercher exactement à quelle époque chaque enseignement doit commencer, quelle portion du temps des élèves il doit prendre, jusqu'où l'on doit le porter dans les écoles des divers degrés. Tout ce que l'on a dit jusqu'à ce jour est vague, plus ou moins contradictoire, et l'exécution, même dans les lycées, n'a aucune uniformité, parce que ceux qui en ont traité, et ceux qui en ont fait les règlements, n'avaient fait eux-mêmes que des études bornées à l'un ou l'autre genre. Le seul principe que j'aie voulu défendre dans le *Moniteur*, c'est qu'il n'est pas convenable de ne donner que des idées superficielles des sciences dans l'éducation commune. Si j'avais voulu traiter de la méthode à suivre pour y en introduire de plus profondes, j'aurais presque fait un ouvrage.

Mon opinion et mon expérience se réunissent en faveur de la possibilité d'y réussir, sans nuire le moins du monde aux lettres. Ainsi j'ai vu que quelques heures par semaine employées à faire connaître aux enfants des fleurs, des oiseaux, des minéraux, leur offraient une récréation agréable, qui, loin de les dégoûter du latin, les y ramenait avec des forces renouvelées par un instant de repos. L'exercice des opérations arithmétiques, la pratique du dessin géométrique peuvent commencer dès l'enfance : ce n'est alors qu'un jeu; mais ce jeu grave dans la mémoire des notions que le jugement saura bien ordonner par la suite. Les lois de la grammaire sont assurément tout aussi élevées, tout aussi difficiles à concevoir que les théorèmes de la géométrie; mais si nous voulions attendre pour

apprendre les mots, et pour exercer ces règles, que notre esprit pût en saisir les rapports et les raisons, nous ne saurions jamais aucune langue. En tout, le raisonnement ne doit venir qu'après l'expérience.

La méthode que l'on suit pour apprendre le français est excellente : c'est celle de la nature. Celle du latin est déjà un peu moins parfaite, parce qu'on attend trop tard à apprendre les mots et les phrases, et qu'on commence trop tôt à montrer les règles. Celle des sciences est la plus mauvaise de toutes, parce que les notions élémentaires, les faits de détail, les règles, les théorèmes les plus élevés, tout est accumulé, tout s'entasse en peu d'instants dans la cervelle des jeunes gens, et qu'on attend pour cela l'âge où d'autres distractions viennent les détourner avec violence. Voilà pourquoi les personnes qui ont retenu quelque chose des mathématiques sont déjà rares dans le monde, et qu'il n'y en a d'instruites en physique, en chimie, en histoire naturelle, que celles qui en ont un besoin reconnu pour leurs professions particulières, tandis qu'elles seraient d'une si grande utilité à tout le monde. Je sais bien que les gens à routine diront que ces études détournent des autres plus essentielles ; mais parmi vingt réponses, il en est une bien péremptoire : c'est que dans toutes les maisons où l'on fait marcher de front plusieurs doctrines, ayant seulement soin d'en perfectionner la profondeur à l'âge et à la maturité des élèves, ceux qui se distinguent dans les unes sont précisément aussi ceux qui se distinguent dans les autres.

Ainsi je ne prétends pas qu'il faille initier les enfants dans les abstractions des sciences, ni qu'il faille leur faire négliger les langues et les lettres; mais que, par une gradation bien entendue des études, on peut les amener petit à petit à exercer également bien leur raison dans les unes et dans les autres, quand ils auront de la raison, en imprimant les matériaux élémentaires des unes et des autres dans leur mémoire, quand ils n'ont que de la mémoire.

Au reste, je suis tout aussi pénétré que vous, Monseigneur, de la nécessité d'une discipline sévère jusqu'à la maturité parfaite, et de l'importance des études scolastiques et régulières; mais je trouve qu'aujourd'hui la régularité et la sévérité ne sont qu'apparentes ; que les mœurs des enfants sont gouvernées à peu près comme celles d'un régiment; que, pourvu qu'ils soient à l'appel et qu'ils fassent bien l'exercice commandé, j'entends celui de l'esprit comme celui du corps, on ne s'informe guère du reste. Il en est au fond de même pour les instructeurs : chacun comprend les règlements comme il peut, et la plupart tout de travers. C'est ce que je sais très bien, et dès longtemps, et ce que j'ai essayé de faire sentir par quelques mots de mon article. Malheureusement tout cela tient à des causes trop profondes, pour que ni vous ni moi puissions espérer du succès à les combattre.

Quand je m'exprime ainsi, ce n'est pas que je prétende comparer les faibles efforts dont je suis capable à l'autorité de vos talents, de vos vertus et de votre ministère; c'est au contraire pour tout comprendre par les deux extrêmes.

Daignez, Monseigneur, excuser ces lignes tracées à la hâte, au milieu d'occupations excessives et vraiment accablantes, et veuillez agréer l'hommage de ma reconnaissance et de mon profond respect,

G. Cuvier.

LA

RÉFORME DES BACCALAURÉATS

Nous croyons devoir publier, à titre de document, le rapport présenté à l'Assemblée des Catholiques, le 27 mai 1885, par M. Charles Jourdain.

MONSEIGNEUR (1),

MESDAMES, MESSIEURS,

La question que j'ai à traiter devant vous ne comporte pas de développements théoriques. Ce qu'elle réclame essentiellement, ce sont des conclusions pratiques. Elle est donc en elle-même un peu aride, et cependant elle a une importance qui frappe tous les yeux et que nul ne peut être tenté de méconnaître.

Le baccalauréat ès lettres est depuis longtemps la préoccupation de la jeunesse et des familles; c'est pour la presse périodique une matière inépuisable de doléances et de discussions; les pouvoirs publics eux-mêmes ne jugent pas au-dessous de leur dignité de se mêler au débat.

Quant au gouvernement, qui, soit indifférence, soit indécision, s'était jusqu'ici tenu à l'écart, il vient de témoigner l'intérêt qu'il prend à la question en la mettant officiellement à l'ordre du jour.

Lorsque, dans une affaire, on hésite sur le parti à prendre, il est naturel de recueillir des avis pour s'éclairer. C'est ce qu'a fait, au mois de mars dernier, M. Fallières, alors ministre de l'instruction publique. Par une circulaire que le *Bulletin de la Société d'éducation* a publiée, il a invité tous les corps de l'Université, conseils académiques, Facultés, écoles supérieures de médecine et de pharmacie, lycées et collèges communaux, à se réunir et à faire connaître leur opinion sur les modifications qui pourraient être apportées à la législation actuelle du baccalauréat. Ce qu'il y a d'étrange, c'est que les écoles libres ont été exclues de la consultation, comme si les questions posées ne les concernaient pas autant que les écoles de l'État, comme si elles n'étaient pas fréquentées par de nombreux élèves, comme si le gouvernement, nonobstant leur importance, ne les considérait que comme une de ces quantités négligeables dont la politique, non plus que la loi civile, n'a nul souci.

Le 27 août 1850, en adressant ses instructions aux recteurs pour l'exécution de la loi bienfaisante qui venait de fonder en France la liberté de l'enseignement secondaire, le ministre de l'instruction publique, M. de Parieu, leur disait : « Votre administration ne sera pas seulement tolérante; elle saura se montrer au besoin bienveillante et protectrice. Partout où vous verrez la jeunesse élevée selon les principes

(1) Mgr Marango, archevêque latin d'Athènes.

de l'ordre, de la morale et de la vertu, vous saurez que là existe une institution utile au pays et dont la prospérité doit vous être chère. »

Combien les hommes qui nous gouvernent aujourd'hui sont étrangers à l'esprit de sagesse et de justice qui a inspiré cette équitable recommandation! Combien ils ont peu le sentiment des conditions que suppose la vraie liberté! Les écoles libres n'ont pas cru devoir réclamer contre un injuste oubli; mais ce qu'elles n'ont pas fait, nous estimons que le Congrès catholique doit le faire en leur nom, et nous vous proposons d'exprimer le sentiment pénible que vous avez éprouvé en apprenant cette exclusion injustifiable, cette sorte de mise hors la loi des établissements où s'élève la moitié de la jeunesse française.

Mais sans nous arrêter à cette réclamation préjudicielle, entrons dans le vif de la question.

Et d'abord faut-il maintenir, tout au moins provisoirement, le baccalauréat? Étant données les traditions du passé, encore très présentes parmi nous, et la difficulté pratique de s'en écarter, nous n'hésitons pas à répondre affirmativement. Le baccalauréat prête à des objections que nous ne contestons pas. C'est une épreuve assurément peu concluante et qui laisse trop de place au hasard. L'ignorance peut y obtenir des succès trop souvent refusés au travail et au savoir. A un autre point de vue, le baccalauréat soulève, aux yeux de bons juges, une objection encore plus grave : il gêne la liberté des méthodes; les candidats, dans leurs études, les maîtres particuliers, dans leur enseignement, sont tenus de suivre un programme qui leur est imposé par le gouvernement et qui rend celui-ci maître de l'éducation. Tout cela peut être vrai, à la condition cependant de ne rien exagérer. Mais les adversaires du baccalauréat ont-ils quelque chose à y substituer? N'y aurait-il pas un très sérieux danger à se lancer dans des combinaisons que l'opinion publique repousserait et qui resteraient à l'état d'utopies?

Le baccalauréat offre cet avantage qu'il est aujourd'hui la meilleure sanction des études et, aussi, le plus efficace aiguillon de la fainéantise et de la paresse; qu'il oblige l'élève le plus indolent à prendre une certaine teinture des connaissances qui constituent l'éducation libérale.

Conviendrait-il de remplacer le baccalauréat par des examens spéciaux subis à l'entrée de chaque carrière? C'est là une solution chère à M. Paul Bert, qui en a fait l'objet d'une proposition de loi dont la Chambre des députés est saisie. Nous ne voyons pas bien quel profit les études scientifiques pourraient retirer de cette proposition, si elle venait à être adoptée; mais nous voyons clairement le préjudice qu'elle causerait aux études classiques. En dehors et au-dessus des connaissances spéciales propres à chaque état, il y a un certain nombre de notions générales qui sont l'ornement nécessaire de l'esprit et qui font ce qu'on appelait au XVIIe siècle l'honnête homme. C'est là cette généralité de connaissances que représente le baccalauréat ès lettres et qu'il serait déplorable de sacrifier à une préférence mal entendue pour la spécialité. Le goût des études spéciales viendra bien assez tôt pour la jeunesse; quand elle est encore dans sa fleur, gardons-nous de la dessécher en l'appliquant prématurément à des études trop arides. Le système des examens spéciaux n'a pas fait fortune dans l'Université qui l'a presque partout repoussé; nous pensons qu'il ne recevra pas un meilleur accueil de la part du Congrès catholique.

Sur un autre point, il est probable, Messieurs, que vous serez également d'accord avec les représentants de l'Université. Comme la plupart d'entre eux, vous penserez que le meilleur jury devant lequel les candidats au baccalauréat puissent se présenter, ce sont les Facultés. Les Facultés réunissent au plus haut degré toutes les conditions d'autorité, d'expérience et d'impartialité qu'on puisse désirer. A notre connaissance, leur juridiction n'a que bien rarement donné lieu à des plaintes, et nous pourrions citer plus d'une école libre qui n'a eu qu'à se louer de leur bienveillante équité.

Voudrait-on renvoyer le jugement des épreuves du baccalauréat aux professeurs des lycées et des collèges communaux? Nous ignorons si cette solution sourirait à quelques professeurs; mais ce qui nous paraît évident, c'est qu'elle est, à tous les points de vue, impossible, au point de vue des établissements publics comme à celui des écoles libres. Elle est d'abord impossible au point de vue des établissements publics. Non seulement les professeurs des lycées, en grande majorité, repoussent comme une surcharge inacceptable l'attribution nouvelle qui leur serait donnée : seuls, quelques collèges communaux, flattés dans leur amour-propre, l'ont acceptée avec une sorte d'enthousiasme irréfléchi. Mais songe-t-on aux conséquences qui résulteraient de là? Songe-t-on aux abus qui ne manqueraient pas de se produire, à l'inégalité des examens selon l'indulgence ou la sévérité des examinateurs, selon aussi la force ou la faiblesse des études dans les établissements où les épreuves auraient lieu? Songe-ton aux récriminations que les familles des candidats évincés feraient entendre, aux soupçons de partialité intéressée et d'injustice qui s'élèveraient contre l'Université, soupçons injustes, nous nous plaisons à le croire, mais soupçons toujours fâcheux pour l'honneur du corps qui en serait frappé? Ceux qui seraient le plus à plaindre, ce seraient les professeurs des collèges communaux. Se figure-t-on quelle serait la situation dépendante de ce jury siégeant dans une petite ville, ayant à compter avec le maire et le conseil municipal et s'attirant de mauvaises affaires, s'il avait la téméraire loyauté d'ajourner un candidat hautement protégé? Mais, au point de vue des établissements libres, le système que nous combattons soulève encore de plus graves difficultés. Que deviendrait la liberté de l'enseignement, si les écoles de l'État, investies du monopole des examens, se trouvaient constituées juges des élèves instruits dans les écoles rivales? Cette précieuse liberté, conquise par tant d'efforts, ne serait plus qu'un vain mot; elle aurait en réalité disparu.

Dira-t-on que les établissements libres seraient admis à faire passer l'examen à leurs élèves? Mais c'est là une concession que le gouvernement ne fera jamais, et qui, fût-elle une fois accordée, serait assurément bien précaire; au premier souffle de l'impiété révolutionnaire, elle serait retirée. Nous avons la conscience que le Congrès catholique se prononcera énergiquement pour le maintien de la juridiction actuelle des Facultés, contre la proposition de remettre aux lycées et collèges communaux le soin d'examiner les candidats au baccalauréat ès lettres. Tout au plus pourrait-on admettre que des professeurs de l'enseignement secondaire, public ou libre, pourvus du grade de docteur, fussent adjoints au jury d'examen, composé en majorité de professeurs de Faculté; et encore il a paru préférable à notre commission

que le droit de conférer les grades fût exclusivement réservé aux membres de l'enseignement supérieur.

Vous repousserez également, comme dangereuse pour la liberté, la proposition d'imposer aux candidats l'obligation de produire l'état certifié des places et des notes qu'ils ont obtenues dans le cours de leurs études. Il se peut que cette communication contribue à éclairer la conscience des juges sur la valeur des candidats qui se présentent devant eux; aussi admettons-nous qu'elle soit facultative; mais nous ne saurions approuver qu'elle soit obligatoire. Quand elle devient obligatoire, elle devient trop facilement un piège dans lequel la liberté ne tarde pas à succomber.

Nous en disons autant de l'obligation pour les candidats de se présenter devant le jury de l'Académie où ils ont fait leurs études. Cette obligation, sans utilité appréciable pour les études, détruirait une des garanties de liberté stipulées par le législateur de 1850. Nous pensons qu'elle doit être absolument repoussée.

Nous arrivons à une disposition du règlement aujourd'hui en vigueur, sur laquelle les esprits peuvent être partagés parmi les catholiques, comme ils le sont dans l'Université : c'est la division des épreuves du baccalauréat en deux séries, les unes comprenant l'histoire et les lettres, après la classe de rhétorique; les autres, subies à une année d'intervalle, et portant sur la philosophie et les sciences, après la classe de philosophie. Cette obligation de passer deux examens, dont l'intervalle est d'une année au moins, n'est-elle pas accablante pour les candidats? N'accroît-elle pas très inutilement la tâche des juges? N'est-elle pas funeste à la classe de rhétorique, sans favoriser beaucoup la classe de philosophie? Quoi qu'il ait été dit à cet égard, nous ne croyons pas que l'objection soit fondée, ni qu'elle condamne la réforme préparée en 1872 par M. Jules Simon, reprise et effectuée dans les années suivantes par M. Batbie et M. de Cumont, et, s'il est permis de rappeler ce souvenir, réclamée par la *Société d'Éducation* bien avant qu'elle n'eût acquis force de loi. Cette réforme n'a-t-elle pas eu l'avantage, en brisant l'unité du baccalauréat, d'enlever aux épreuves le caractère encyclopédique qu'on leur a si souvent et si justement reproché? Ne facilite-t-elle pas l'étude moins superficielle de chacune des parties du programme? On a dit, bien à tort, qu'elle affaiblissait la classe de rhétorique. Si la rhétorique a souffert dans ces dernières années, le mal n'est pas imputable au dédoublement du baccalauréat, mais à la complexité du programme et à la manière dont il a été appliqué par certains professeurs. Le dédoublement du programme permet au rhétoricien de continuer les études littéraires sans que la philosophie et les sciences détournent une partie de son temps et de son travail. D'autre part, l'année suivante, les études philosophiques et scientifiques peuvent être suivies avec le calme qu'elles demandent et sans que l'attention de l'élève en soit distraite par des soins étrangers. On obtient ainsi, pour les lettres d'abord, ensuite pour la philosophie, dans la mesure du possible, cette concentration d'efforts jugée par les meilleurs esprits si nécessaire au succès de l'éducation.

Voilà, Messieurs, les motifs que Mgr l'évêque d'Orléans faisait valoir en 1873, devant le Conseil de l'instruction publique, en faveur du double baccalauréat. Mais, pour porter la conviction dans vos esprits, il importe que vous entendiez la parole même de l'éminent et saint prélat :

« En séparant l'examen du baccalauréat en deux épreuves, on les

dégage l'une de l'autre, et par cela même on les allège toutes deux : les études littéraires se font et l'examen des lettres se prépare sans que la préoccupation de la philosophie, des sciences et des langues vivantes vienne se jeter à la traverse et paralyser à la fois l'intelligence et le travail des jeunes gens.

« D'autre part, les études et l'examen de la philosophie et des sciences se font sans la préoccupation des lettres et de l'histoire, et rien n'empêche les élèves de consacrer à ces graves matières tout leur temps et tous leurs efforts.

« De ceci l'avantage est sensible ; car, au lieu d'encombrer la tête de ces pauvres enfants d'une véritable encyclopédie de notions confuses et disparates, on leur assigne pour chaque épreuve un domaine parfaitement distinct ; et alors les matières présenteront un caractère homogène, dont leur jeune intelligence pourra plus aisément saisir l'ensemble et les détails.

« Cet avantage est décisif et frappe tous les yeux. Par là, on a lieu d'espérer que la rhétorique et la philosophie reprendront enfin leur rang et leur honneur parmi nous, car 1° chacune de ces deux classes sera suivie d'un examen, c'est-à-dire d'une sanction immédiate, ce qui est le stimulant le plus efficace du travail ; et 2° chaque examen étant simplifié par la division proposée, la tâche sera plus proportionnée à la capacité des élèves, et les matières de chaque examen pourront dès lors être enseignées et étudiées plus à fond.

« On aura donc manifestement des études plus sérieuses ; et cela pour une autre raison encore : c'est qu'on aura aussi et par là même de plus sérieux examens. Dans le système actuel, tout le monde le sait, et tous les examinateurs en conviennent, la compassion qu'inspirent les candidats aux prises avec un si vaste programme rend les jurys d'examens très indulgents sur la philosophie et les sciences, et même sur le reste ; tandis que, dans le système proposé, ayant à examiner sur moins de matières à la fois, MM. les examinateurs pourront et devront interroger plus à fond, et les jeunes gens, certains dès lors qu'ils seront examinés sérieusement ne seront plus tentés de remplacer les vraies études par des préparations hâtées et factices. »

Nous n'ajouterons qu'un seul mot. Tous les esprits éclairés tombent d'accord que la rhétorique et la philosophie font partie intégrante de toute bonne éducation, et que, sans avoir consacré à ces études un temps raisonnable, un jeune homme ne saurait être admis à se présenter aux épreuves du baccalauréat. Afin de s'assurer que cette condition était remplie par les candidats, vous savez ce que l'administration universitaire avait imaginé : c'était le certificat d'études. Mais, sans parler des autres objections que cette combinaison soulevait, vous n'ignorez pas que le certificat d'études n'offrait qu'une garantie très imparfaite. Il ne retenait pas les élèves dans les classes de rhétorique et de philosophie, et les familles ne se faisaient pas scrupule de fabriquer de faux certificats ; de sorte qu'avec ce régime tracassier la première leçon et le premier exemple que beaucoup de jeunes gens recevaient de leurs parents, au sortir d'études incomplètes, c'était la violation de la loi à l'aide d'un faux. Le système du double baccalauréat est bien autrement honnête : car, sans qu'il soit nécessaire d'exiger du candidat aucun certificat, il l'astreint à subir, dès l'âge de seize ans, un premier examen composé d'épreuves

littéraires, et une année après, un second examen portant sur la philosophie et les sciences.

Quelle preuve plus infaillible que, le candidat a fait deux années distinctes de rhétorique et de philosophie? L'intérêt social, dans la mesure où il est ici engagé, se trouve donc aussi complètement satisfait que l'intérêt scolaire. Si quelques doutes se sont à cet égard élevés dans vos esprits, nous espérons que les explications qui précèdent les auront dissipés et que vous voudrez bien vous prononcer en faveur du double baccalauréat.

Vous donnerez aussi votre assentiment, nous en sommes convaincus, à toute mesure ayant pour objet la simplification et la réduction des programmes d'examen.

Si vous admettez que pour la première série des épreuves, le programme de l'examen d'histoire ne remonte pas au delà de la mort de Henri IV, vous n'approuvez certainement pas que, pour les épreuve des la seconde série, le programme descende jusqu'à l'année 1875.

Si vous n'excluez pas du programme d'examen l'histoire contemporaine, vous ne voulez pas mêler la jeunesse aux événements et aux passions du jour, et vous estimez que l'année 1848 marque le terme au delà duquel la prudence commande de ne pas descendre.

Vous aimez les sciences ; vous en connaissez le prix et la place qu'elles doivent occuper dans toute bonne éducation; mais convient-il de faire figurer, dans l'examen du baccalauréat ès lettres les trois branches de l'histoire naturelle, et notamment l'anatomie et la physiologie? Vous ne le pensez pas, et votre avis à cet égard est partagé par la Faculté des lettres de Paris.

Il y a sans doute bien d'autres points qui pourraient appeler des observations; mais nous avons dû nous borner aux principaux et éviter des détails, à beaucoup d'égards secondaires, qui auraient pu engendrer de la confusion, faire oublier les grands côtés de la question du baccalauréat, et nuire, au lieu de profiter, à la cause que nous défendons.

En résumé, voici les délibérations que nous osons soumettre aux suffrages des membres du Congrès catholique :

« 1° Le Congrès proteste contre l'injustice faite aux établissements libres qui n'ont pas été consultés, comme les établissements de l'État, sur les changements à introduire dans les règlements sur le baccalauréat;

« 2° Il estime que le baccalauréat doit être conservé comme la sanction nécessaire des études secondaires;

« 3° Il est d'avis que les épreuves continuent à être soutenues devant un jury composé de professeurs de Facultés;

« 4° Il repousse l'institution d'examens spéciaux subis à l'entrée de chaque carrière;

« 5° Il repousse non moins énergiquement la pensée d'abandonner aux établissements publics ou libres le soin d'examiner leurs élèves et de leur conférer des grades;

« 6° Il repousse enfin l'obligation, pour les candidats, soit de présenter au jury d'examen leur *curriculum vitæ*, soit de subir les épreuves devant le jury de l'Académie dans laquelle ils ont fait leurs études;

« 7° Il est d'avis de maintenir la division du baccalauréat en deux séries d'épreuves, subies, l'une après l'autre, à une année d'intervalle;

« 8° Enfin, le Congrès émet le vœu que les épreuves écrites et les

programmes de l'examen oral soient simplifiés et réduits; notamment :

« 1° Que le programme d'histoire s'arrête à 1848;

« 2° Que la partie scientifique ne comprenne pas la physiologie;

« 3° Que la composition philosophique ne porte que sur une question élémentaire. »

FACULTÉ DES SCIENCES DE NANCY

RAPPORT PRÉSENTÉ A LA FACULTÉ PAR M. G. LE MONNIER

MESSIEURS,

Le préambule qui, dans la circulaire ministérielle du 10 février 1885, précède le questionnaire relatif à la réforme des baccalauréats, rappelle et semble s'approprier une définition suivant laquelle le baccalauréat serait *le dernier des examens de passage, l'examen de passage du collège à la Faculté*. Si cette définition était exacte, notre tâche serait bien simplifiée, peut-être même la question qui nous est posée n'aurait-elle pas été soulevée.

Qui dit passage, suppose en effet un point d'arrivée aussi exactement défini que le point de départ, et, quand ces deux extrémités du passage sont déterminées, il semble bien peu probable que le tracé intermédiaire ne puisse être arrêté par une étude quelque peu attentive. Si les baccalauréats n'avaient pour but que de distinguer ceux des candidats qui possèdent les aptitudes et les connaissances nécessaires pour suivre avec fruit les cours de la Faculté des sciences, il nous serait aisé d'en tracer le programme, d'en fixer le niveau.

Mais loin d'être un examen de passage, le baccalauréat se présente, au moins dans le temps actuel, avec le caractère d'un examen de fin d'études. Il couronne, pour les meilleurs, cette période d'instruction générale qui doit précéder la spécialisation; il clôt, pour le grand nombre, la série des études désintéressées.

Les professeurs de l'Université, préoccupés avant tout de l'intérêt des hautes études, voient dans cet examen un premier degré conduisant aux licences et aux doctorats; le grand public, au contraire, se le représente comme la constatation d'études moyennes, comme une sorte de prise de robe virile. De ce malentendu naissent les plaintes générales qui, à leur tour, engendrent le désir d'une réforme. Tandis que nous trouvons, à juste titre, que bien des bacheliers ne peuvent faire que de pauvres étudiants, les familles s'étonnent, non sans raison, que les meilleures établissements d'instruction secondaire ne puissent obtenir le diplôme que pour la moitié environ de leurs élèves.

Cette émotion générale ne cessera que par la suppression même de la confusion qui l'a fait naître. Séparons ces deux choses distinctes par leur nature : l'examen de fin d'études, et l'examen d'entrée dans une carrière. Laissons aux professeurs de l'enseignement secondaire le soin et l'honneur de décerner à leurs élèves le certificat d'études, et réservons à la Faculté le droit de choisir ses disciples.

Pour le collège rien de plus simple que la délivrance du certificat.

Une commission, réunissant les professeurs des trois classes supérieures du lycée, dresse le tableau des notes et places obtenues au cours des trois dernières années d'étude, et constitue un classement général des élèves qui vont quitter les bancs; elle résume ce travail en une appréciation d'ensemble pour chacune des grandes branches : français, latin, histoire, mathématiques, etc. Ces notes générales, ainsi que le numéro de classement, sont inscrites sur le certificat qui porte également la mention du nombre total des élèves qui constituaient la classe tout entière. Et chacun emporte du collège l'attestation de sa valeur scolaire, formulée et signée par ceux qui, de longue date, le connaissent, pour avoir dirigé ses efforts et suivi ses progrès. Si le certificat, conçu de cette façon, est rempli de *très bien*, n'aura-t-il pas une tout autre valeur que notre banal diplôme de bachelier, établissant une trompeuse et injuste égalité entre celui qui l'a conquis du premier coup et celui qui, par des candidatures répétées, l'a pour ainsi dire arraché à la lassitude des jurys.

Toutes les maisons d'éducation, publiques ou libres, pourraient-elles délivrer de tels certificats? Cette question, dans l'état actuel de division du pays, peut sembler délicate; nous n'hésiterons pas à la résoudre affirmativement, sous la réserve toutefois des deux conditions suivantes :

1° L'établissement doit posséder au complet toutes les classes, depuis la sixième jusqu'à la philosophie et aux élémentaires, ou, s'il s'agit d'enseignement spécial, la série d'années d'études portée au programme des lycées.

2° Tous les professeurs que leurs fonctions appellent dans la commission des certificats, doivent être licenciés dans l'ordre de leur enseignement.

L'autorité locale, c'est-à-dire le conseil académique, dresse, chaque année, la liste des établissements de son ressort qui remplissent les conditions exigées, et le recteur contresigne les certificats pour attester qu'ils ont été délivrés par des commissions régulièrement constituées.

Il importe, d'ailleurs, de faire remarquer que ce certificat d'études n'emporte aucun des droits et prérogatives attachés au diplôme de bachelier, ce n'est pas un acte de la puissance publique; il ne saurait avoir aucun effet dans les questions qui touchent au service militaire; c'est un renseignement précieux pour quiconque voudra confier un emploi au jeune homme qui le possède, mais rien de plus qu'un renseignement.

Tout autre serait le caractère de l'examen d'entrée dans les Facultés. Nous nous bornerons ici à ce qui concerne les Facultés des sciences, laissant à de plus compétents le soin d'étudier les conditions à remplir pour aborder les autres établissements d'enseignement supérieur. Nous admettrons que tous ceux qui veulent devenir étudiants d'une Faculté des sciences se proposent ou d'entrer dans l'enseignement scientifique, ou de se vouer, sans poursuivre une fonction déterminée, au culte libre et désintéressé de la science. Pour les uns comme pour les autres, nous devrons, dans leur intérêt même, exiger des connaissances déjà étendues et surtout la preuve d'aptitudes spéciales sans lesquelles leurs efforts à venir ne sauraient être féconds. L'importance prédominante des mathématiques dans la constitution de l'esprit scientifique nous amènera à exiger dans cette branche, non seulement la possession pleine et entière de ce que l'on nomme les mathématiques élémentaires, mais encore la

connaissance des grandes théories d'algèbre et de géométrie qui constituent le fondement du cours de mathématiques spéciales. Pour les sciences physiques et naturelles, il ne s'agit évidemment pas de demander à l'étudiant la connaissance approfondie de tels ou tels sujets, puisqu'il entre à la Faculté précisément en vue d'acquérir ces connaissances ; il convient, cependant, que le futur licencié ès sciences mathématiques possède, dans leurs traits généraux et dans leurs principes, ces autres branches de nos connaissances positives où il pourra trouver l'occasion d'appliquer ses études de prédilection, où il rencontrera en même temps des notions de fait, que l'étude des pures abstractions géométriques ne saurait lui fournir.

On arriverait ainsi à un programme assez analogue à celui du baccalauréat ès sciences complet, tel qu'il existait en 1860, en différant cependant par la suppression de la partie littéraire et historique, et par l'addition des mathématiques spéciales. Ce serait là un examen absolument scientifique, plus général qu'aucune des trois licences, moins élevé qu'elles, mais comprenant les connaissances premières qui permettent d'aborder utilement la préparation d'une licence. Si l'on voulait conserver le nom de baccalauréat ès sciences, on pourrait le donner à cet examen qui serait bien alors le premier terme de l'ancienne trilogie : baccalauréat, licence, doctorat. Outre l'avantage d'assurer aux Facultés des sciences des auditeurs bien préparés, la création de ce nouveau grade offrirait à l'administration de l'instruction publique le moyen de recruter pour les petits collèges, qui ne peuvent avoir des professeurs licenciés, un personnel bien supérieur à celui des bacheliers actuels.

Cet examen se passerait devant les professeurs de la Faculté, qui seraient libres de n'admettre à l'examen que des candidats munis d'un certificat secondaire garantissant de suffisantes études littéraires.

NOUVELLES ET INFORMATIONS

NÉCROLOGIE

La séance publique annuelle des cinq Académies était présidée par M. Bouguereau. Après avoir retracé le rôle de chacune des Académies, il a passé en revue, suivant l'usage, les pertes que l'Institut a éprouvées cette année.

« Notre séance annuelle est malheureusement attristée par le souvenir des confrères bien-aimés qui, hélas! n'y assisteront plus. Cette année, la liste en est exceptionnellement longue, car vingt-deux fois la mort est venue nous mettre en deuil. Des paroles émues ont déjà retracé ces existences si utiles et si dignes ; mais nos Académies réunies tiennent à honorer leur mémoire d'un souvenir pieux. Je n'ai donc pas à essayer de rendre justice entière à leur mérite, mais je dois énumérer nos pertes.

« L'Académie française a été douloureusement éprouvée. Sur le point d'ouvrir ses portes pour la réception de M. Edmond About, elle vit cette fête brusquement transformée en cérémonie funèbre. Le brillant écrivain, qui rêvait cette consécration de son talent, n'a jamais occupé la place si ardemment désirée; mais il nous laisse des œuvres que n'oublieront jamais ceux qui ont conservé le culte du véritable esprit français.

« Que dire de Victor Hugo — de cette carrière qui se poursuivit depuis une brillante aurore, au travers des épreuves et des joies d'une longue existence, jusqu'à la dernière limite de l'âge accordé aux mortels? Après l'enthousiasme avec lequel on célébrait chaque année son anniversaire, après la sollicitude affectueuse de la foule qui veillait autour de la maison du poète mourant, et les splendides funérailles qui furent presque une apothéose, nous aimons à nous rappeler cette gloire qui se reflète sur l'Institut tout entier.

« Le duc de Noailles, devenu doyen d'âge, n'a pas longtemps survécu à son illustre confrère. Toujours fidèle au régime politique sous lequel il avait commencé sa carrière, il consacra son talent, quand il rentra dans la vie privée, aux œuvres de biographie et d'histoire du temps qu'il avait aimé.

« La mort de M. Quicherat commence la série des deuils qui ont atteint l'Académie des inscriptions et belles-lettres. Ce philologue consciencieux, infatigable dans ses recherches sur les origines des mots latins et sur l'usage qu'en faisaient les auteurs anciens, apporta de grandes et heureuses innovations dans nos livres pédagogiques. Avec M. Léon Renier a disparu le fondateur de la science épigraphique. Sa vie fut une abnégation complète de lui-même ; toujours occupé de la recherche des origines, il désirait avant tout que la science nouvelle fût basée sur des vérités absolues, et la renommée, qu'il n'avait jamais poursuivie, lui est venue de l'hommage que lui ont rendu les savants de tous les pays. Une maladie pénible a terminé la vie de M. Baudry. Cet érudit, qui s'adonnait avec un succès égal à la linguistique, à la philologie comparée, à la botanique et à l'agriculture, savait unir à des connaissances si variées un grand sens pratique. Notre confrère M. Egger est mort loin de nous dans une station thermale. Quoique frappé de cécité, l'éminent helléniste con-

tinuait ses beaux travaux littéraires avec une ardeur que les années n'avaient pas ralentie.

« Les premiers mois de l'année ont été funestes à l'Académie des sciences. En février, elle perdit M. Dupuy de Lôme, dont le nom s'attache glorieusement à la grandeur de notre marine. Inventeur hardi, constructeur habile et travailleur acharné, nos meilleurs vaisseaux de guerre ont été construits d'après ses plans. Un mois plus tard, M. Serret fut enlevé à l'Institut. Ce géomètre éminent, ce professeur incomparable, a laissé des œuvres très importantes sur toutes les branches des mathématiques. En avril est mort M. Rolland, le savant qui présidait l'année dernière notre séance. Déjà affaibli par la maladie, il avait puisé dans le sentiment du devoir la force d'occuper cette place et de rendre un touchant hommage aux confrères regrettés qu'il devait suivre de si près. Ingénieur émérite, théoricien de premier ordre, attaché aux manufactures de l'État, il se servait de la mécanique appliquée pour améliorer la pratique dans les ateliers. A peine un autre mois s'était-il écoulé que cette liste fut augmentée par la perte de M. Desains, qui avait consacré son talent et sa vie à étudier les mystères du calorique et qui découvrait leur relation étroite avec ceux de la lumière; aimant la science surtout pour l'enseigner, il avait associé à ses travaux de nombreux et de savants disciples. Cette mort fut suivie de près par celle de M. Tresca, qui s'est intéressé à une branche de science négligée avant lui, l'écoulement des solides. Le Conservatoire des arts et métiers et les Sociétés qui trouvaient en lui un précieux compagnon de travail et d'étude conserveront avec nous la mémoire de ce pionnier des sciences mécaniques. Et pendant l'été, trois fois encore, cette Compagnie a été frappée. Elle a eu la douleur de se voir enlever M. Milne-Edwards, professeur de zoologie au Muséum, dont les études sur l'anatomie comparée de l'homme et des animaux sont estimées de l'Europe savante ; M. Bouquet, professeur à la Sorbonne et à l'École normale supérieure, et M. Robin, créateur en France de l'histologie, qu'il professa à la Faculté de médecine avec tant d'éclat.

« L'Académie des beaux-arts a perdu d'abord un de ses membres libres, M. Du Sommerard, archéologue éminent et doué de rares qualités administratives ; comme directeur du musée de Cluny, comme président de l'Association des artistes peintres, sculpteurs, architectes, graveurs et dessinateurs fondée par le baron Taylor, et comme organisateur de la section française de l'Exposition universelle de Vienne, il a bien mérité des arts et du pays. La même Académie déplore la mort de M. Ballu, l'architecte qui a doté Paris de si belles églises et dont la dernière œuvre, le nouvel Hôtel de Ville, est une digne manifestation de l'art du XIXe siècle. Puis nous avons conduit à sa dernière demeure un autre de nos membres libres, M. Émile Perrin, artiste, écrivain, administrateur distingué, qui sut imprimer aux représentations théâtrales un grand caractère de vérité et de bon goût.

« L'Académie des sciences morales et politiques n'a pas été épargnée. Trois de ses membres les plus éminents lui ont été enlevés : M. Vuitry, qui avait joint au titre d'académicien ceux de gouverneur de la Banque de France, de ministre président du Conseil d'État et de sénateur ; M. le comte Maniani della Rovère, de Florence, élu en 1883 au nombre de ses associés étrangers, et M. Bonnet, qui s'était distingué dans la section d'économie politique, finances et statistique. »

L'ENSEIGNEMENT DU DROIT DANS LES UNIVERSITÉS ALLEMANDES

Nous avons le plaisir d'annoncer que notre collaborateur M. Blondel, docteur en droit, agrégé d'histoire a été chargé d'un cours de l'histoire du droit à la Faculté de droit de Lyon.

M. Blondel vient de réunir en brochure (1) les articles qu'il a publiés dans la *Revue* sur l'enseignement du droit dans les Universités allemandes. En même temps qu'il faisait suivre ce travail d'intéressants tableaux et d'une bibliographie utile à consulter, il l'enrichissait d'un avant-propos auquel nous empruntons le passage suivant sur l'érudition allemande :

« L'enseignement des Universités est propre à stimuler les aptitudes naturelles de l'esprit germanique pour l'érudition : rigueur de méthode, précision du détail, exactitude dans les citations, critique sévère des documents, telles sont les qualités qu'on cherche à développer et qui conviennent au calme et à l'opiniâtreté proverbiale du caractère allemand. On part de ce principe qu'il est impossible qu'un jeune homme, fût-il d'intelligence moyenne, s'il a été formé à bonne école, s'il connaît les principes de la critique et travaille avec méthode, s'applique pendant deux ou trois ans à un même objet sans être en état de dire quelque chose de nouveau et de faire faire un progrès à la science. J'ai souvent entendu répéter que l'instruction donnée sous une forme trop agréable ne fortifiait pas assez la pensée ; qu'il ne fallait pas changer les études en délassement; que la conquête des vérités scientifiques devait être le prix d'un effort persévérant et qu'on ne devait pas se borner à faire connaître des résultats en dissimulant, pour ainsi dire, les intermédiaires, et sans montrer comment on y est arrivé. Aussi l'érudition en toute chose est-elle devenue pour les Allemands un point d'honneur, presque une coquetterie. Le seul examen universitaire, le doctorat, a conservé, dans la Faculté de droit comme dans la Faculté de philosophie, un caractère qui, en le rendant plus facile, l'a empêché du moins de paraître, autant que chez nous, une répétition de la licence. Ce n'est pas de savoir, c'est de science qu'il faut faire preuve, et les connaissances les plus encyclopédiques ne vaudraient pas autant aux yeux des examinateurs qu'un bon travail de cinquante pages sur une théorie difficile ou sur un point controversé.

A la science de détail nous préférons un enseignement plus large qui agrandit l'esprit davantage et lui ouvre de nouveaux horizons; nous tenons aux idées générales plus qu'aux faits. A nos yeux, un bon livre doit être un mélange de science et d'art.....

Cette différence de génie et de goût sert à expliquer pourquoi nos professeurs français produisent relativement si peu. En Allemagne, où la forme est regardée comme chose secondaire et souvent confondue avec la rhétorique, on écrit trop et trop vite, les dissertations et les livres se succèdent sans relâche, on accumule les faits, on entasse les matériaux, sans chercher à être bref. Un professeur qui croit avoir quelque chose de nouveau à dire ne sera guère retenu par les difficultés de l'exposition. »

(1) Paris, Le Soudier, éditeur.

STATISTIQUE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DANS LE ROYAUME DE PRUSSE

A. — NOMBRE DES ÉTUDIANTS PENDANT LE SEMESTRE D'ÉTÉ 1883 ET LE SEMESTRE D'HIVER 1883-1884.

UNIVERSITÉS.	THÉOLOGIE ÉVANGÉLIQUE.	THÉOLOGIE CATHOLIQUE.	DROIT.	MÉDECINE.	FACULTÉ PHILOSOPHIQUE.	TOTAL DES ÉTUDIANTS immatriculés.	AUDITEURS LIBRES.	TOTAL GÉNÉRAL.
BERLIN	459	»	1001	773	1829	4062	1096	5158
	530	»	1261	898	1946	4635	1325	5960
BONN	109	75	295	234	452	1165	63	1228
	89	79	248	211	410	1037	75	1112
BRESLAU	127	137	277	397	621	1559	8	1567
	135	144	231	390	579	1479	110	1589
GŒTTINGUE	197	»	204	184	519	1104	16	1120
	175	»	179	181	529	1064	22	1086
GREIFSWALD	129	»	65	377	170	741	9	750
	144	»	47	379	155	725	7	732
HALLE	488	»	98	232	596	1414	35	1449
	533	»	115	266	630	1544	41	1585
KIEL	72	»	70	160	139	441	19	460
	46	»	44	126	136	352	20	372
KŒNIGSBERG	158	»	146	242	383	929	4	933
	164	»	134	247	364	909	17	926
MARBOURG	139	»	113	189	407	848	12	860
	110	»	79	178	353	720	22	742
MUNSTER (Académie)	»	85	»	»	202	328	12	340
	»	116	»	»	168	280	9	289
BRAUNSBERG (Lyceum	»	15	»	»	6	21	»	21
	»	17	»	»	3	20	»	20

B. — RÉSULTATS DES EXAMENS PASSÉS, DEVANT LA COMMISSION ROYALE, EN VUE DU PROFESSORAT PENDANT L'ANNÉE 1883-1884.

SIÉGE DE LA COMMISSION D'EXAMEN	HISTOIRE ET PHILOLOGIE.				MATHÉMATIQUES et SCIENCES NATURELLES.			Religion et Hébreu.	Langues vivantes.	TOTAL GÉNÉRAL.	Ont subi un examen complémentaire.	Ajournements.	DISSERTATIONS tenant lieu d'épreuves.	
	Grec, Latin, Allemand.	Grec, Latin, Histoire, Géographie	Histoire, Géographie latin e Grec dans les classes moyennes.	TOTAL.	Mathématiques et Physique.	Chimie et Histoire naturelle.	TOTAL.						Admises.	Refusées.
Kœnigsberg (1)	21	4	2	27	12	5	17	4	13	61	46	1	14	»
	»	»	»	»	8	5	13	»	12	25	20	1		»
Berlin	18	7	20	45	40	5	45	4	9	103	24	14	21	»
	»	»	»	»	14	2	16	»	4	20	3	8	3	»
Greifswald	7	5	3	15	7	5	12	»	16	43	6	2	13	»
	»	»	»	»	5	3	8	»	9	17	4	»	»	»
Breslau	27	3	5	35	10	12	22	6	1	64	8	15	24	»
	»	»	»	»	3	10	13	»	1	14	4	2	»	»
Halle	35	12	8	55	16	5	21	3	14	93	»	2	25	11
	»	»	»	»	7	4	11	»	7	18	»	»	»	»
Kiel		5	3	13	5	4	9	»	4	26	4	1	6	»
	»		»	»	1	3	4	»	4	8	1	»	4	»
Gœttingue	14	5	1	20	17	5	22	2	14	58	6	26	14	»
	»	»	»	»	8	3	11	»	10	21	»	9	2	»
Munster	10	5	5	20	2	3	5	1	21	47	4	5	7	»
	»	»	»	»	»	1	1	»	6	7	1	»	»	»
Marbourg	11	2	5	18	19	2	21	»	18	57	3	»	»	»
	»	»	»	»	6	»	6	»	12	18	2	»	»	»
Bonn	»	6	8	14	10	5	15	»	6	35	3	6	12	1
	»	»	»	»	2	1	3	»	2	5	»	1	»	»
	148	54	60	262	138	51	189	20	116	587	104	72	136	12
	»	»	»	»	54	32	86	»	67	153	35	21	12	»

1. La seconde ligne énonce séparément le nombre d'*Abiturienten* de réalgymnases compris dans les chiffres de la première ligne.

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

CIRCULAIRE (DU 15 OCTOBRE)

RELATIVE A L'APPLICATION DU DÉCRET DU 26 JUILLET 1885 SUR LES CONDITIONS D'ÉTUDES EXIGÉES DES ASPIRANTS AUX GRADES DE PHARMACIEN DE 1re ET DE 2e CLASSE

Monsieur le recteur,

Le règlement d'administration publique du 14 juillet 1875 qui a réorganisé les études pharmaceutiques a été modifié et complété à des dates diverses par un certain nombre de dispositions, sans que d'ailleurs tous les règlements antérieurs encore applicables aient été revisés.

Il m'a paru indispensable de réunir et de coordonner dans un seul document la série des règlements qui déterminent les conditions d'études et d'examens pour l'obtention des grades de pharmacien de 1re et de 2e classe. Il ne pouvait être question d'en modifier les principes essentiels posés par la loi de l'an XI, maintenus dans leur ensemble et développés par les ordonnances, règlement et décrets des 27 septembre 1840, 5 février 1841, 22 août 1854, 14 juillet 1875 et 12 juillet 1878. Cependant, en coordonnant les dispositions antérieures, on a reconnu la nécessité de certaines dispositions nouvelles omises dans les règlements précédents, ou réclamées par les progrès des études et les besoins de l'enseignement.

Ces considérations ont prévalu près du Conseil supérieur de l'instruction publique qui, dans sa dernière session, a adopté le décret du 26 juillet 1885 (1).

L'article 1er de ce décret maintient les six années d'études exigées antérieurement; les trois premières sont consacrées au stage officinal et les trois dernières aux études proprement dites dans les Écoles ou Facultés mixtes.

Si les décrets de 1875 et de 1878 ont comblé une lacune regrettable en imposant aux étudiants l'obligation de faire d'une manière distincte leur stage et leur scolarité, ils ont laissé aux étudiants la faculté de ne présenter le grade de bachelier ou le certificat d'examen de grammaire qu'au moment de prendre leur inscription *soit de stage, soit de scolarité*. En réalité, un très petit nombre d'élèves étaient pourvus, avant d'entrer en pharmacie, des grades dont il s'agit, et la plupart d'entre eux préparaient les examens qui conduisent à ces grades pendant le cours de leur stage officinal. Cette facilité laissée aux candidats d'entreprendre en même temps deux études aussi différentes a produit des résultats con-

(1) Voir le n° 659 du *Bulletin administratif du Ministère de l'instruction publique* du 1er août 1885, page 179.

traires à ceux que l'on pouvait attendre. Le plus grand nombre, empêchés par les obligations de la pratique du stage, terminaient leur période triennale sans pouvoir subir avec succès les examens du baccalauréat ou du certificat de grammaire, et il en résultait de longues interruptions dans le cours des études ou des demandes de dispenses, dont le nombre excessif m'a été signalé par le Comité consultatif. Le Conseil supérieur a pensé que cette situation était défavorable aux études préliminaires des candidats et par conséquent au bon recrutement des élèves en pharmacie ; il a reconnu que l'intérêt même des candidats exige que ceux-ci obtiennent, avant d'entreprendre leurs études spéciales, la sanction de leurs études classiques, afin de pouvoir commencer sans autres préoccupations la période du stage.

En conséquence, nul ne pourra à l'avenir prendre sa première inscription de stage s'il ne justifie de l'un des grades énumérés à l'article 2 du décret. Ces grades sont, pour les aspirants au titre de pharmacien de 1re classe : le diplôme de bachelier ès lettres, où le diplôme de bachelier ès sciences complet, ou enfin le diplôme de bachelier de l'enseignement secondaire spécial ; pour le titre de pharmacien de 2e classe, soit le certificat d'études de l'enseignement secondaire spécial, soit le certificat d'examen de grammaire complété par un examen portant sur les éléments de physique, de chimie et d'histoire naturelle, conformément au programme d'études de troisième année de l'enseignement secondaire spécial.

Vous remarquerez que, sur ce point, les règlements antérieurs sont modifiés. L'article 2 continue d'exiger, pour le grade de pharmacien de 1re classe, un baccalauréat ; mais ce baccalauréat peut être aussi bien celui de l'enseignement secondaire spécial que le baccalauréat ès lettres ou le baccalauréat ès sciences complet. D'autre part, on n'avait exigé jusqu'à présent des aspirants au titre de pharmacien de 2e classe que le certificat d'examen de grammaire. Ce certificat ne comporte que des épreuves scientifiques insuffisantes : il a semblé inadmissible que des élèves en pharmacie ne fussent pas astreints à justifier tout au moins des éléments des sciences dont ils ont à faire l'application immédiate dès le début de leurs études. Déjà, lorsqu'il s'est agi, en 1883, de déterminer les grades que devaient produire les aspirants au titre d'officier de santé, le Conseil supérieur a décidé que ces candidats subiraient, outre l'examen de grammaire proprement dit, une épreuve supplémentaire portant sur le programme de la 3e année d'études de l'enseignement spécial. Ces dispositions sont rendues applicables aux aspirants au diplôme de pharmacien de 2e classe, mais cet examen scientifique complémentaire ne sera définitivement exigé qu'à dater du 1er novembre 1886 (art. 16). Il est à remarquer aussi qu'on peut se faire inscrire pour le diplôme de seconde classe en produisant le certificat d'études de l'enseignement secondaire spécial.

Le même article 2 reproduit la disposition du règlement en date du 19 juillet 1861 qui a fixé à seize ans l'âge auquel peut être prise la première inscription de stage. Dans la pratique, cette disposition ne sera guère applicable qu'aux aspirants au diplôme de 2e classe qui peuvent en effet obtenir avant cet âge le certificat de grammaire même complété. Les aspirants au diplôme de 1re classe qui doivent être bacheliers auront le plus souvent dépassé seize ans. Quoi qu'il en soit, la possibilité de

commencer le stage à seize ans permet de prévoir que les six années d'études pharmaceutiques peuvent être terminées à vingt-deux ans, c'est-à-dire trois années avant l'âge fixé par l'article 16 de la loi du 21 germinal an XI pour pouvoir exercer la pharmacie. En pareil cas, il y aura lieu d'appliquer la jurisprudence établie jusqu'ici et de ne délivrer le diplôme à l'impétrant qu'après ses vingt-cinq ans révolus.

Les articles 3, 4 et 5 du décret déterminent les conditions d'inscription et de constatation du stage officinal; l'exécution de ces articles incombe plus particulièrement aux secrétaires des Facultés et Écoles, et il est indispensable qu'ils les appliquent avec la plus exacte précision. Ils tiendront la main à ce que dorénavant l'inscription de stage soit renouvelée tous les ans au mois de juillet. M. le garde des sceaux donnera, de son côté, des instructions analogues en ce qui concerne les inscriptions qui doivent être prises aux greffes des justices de paix.

Les candidats admis au grade de bachelier ou au certificat de grammaire pendant la session de novembre et qui prendront immédiatement la première inscription de stage pourront, par exception, se présenter, au mois de juillet de leur 3e année, à l'examen de validation de stage.

L'examen de validation de stage fait l'objet des articles 6 et 7; les formes et le programme de l'examen restent les mêmes que par le passé. Cependant à l'avenir les candidats devront déposer en se faisant inscrire leurs certificats de stage. Cette mesure ainsi que les dispositions des derniers paragraphes de l'article 7, auxquels vous voudrez bien vous reporter, ont pour but d'empêcher les candidats de se présenter de nouveau pendant la même session devant une autre Faculté ou École; on ne comprendrait pas en effet pourquoi les élèves en pharmacie ne seraient pas astreints aux règles appliquées à tous les autres étudiants.

Les examens de validation de stage auront lieu pendant des sessions ouvertes à la fin et au commencement de l'année scolaire. Vous trouverez plus loin les motifs qui ont déterminé le Conseil à adopter cette innovation importante.

La scolarité proprement dite dans les Facultés ou Écoles est réglée par les articles 8, 9 et 10. Les aspirants à l'un et à l'autre diplôme prennent douze inscriptions trimestrielles, la première au mois de novembre. L'élève doit à ce moment déposer au secrétariat de l'École un dossier complet comprenant : 1° une expédition de son acte de naissance; 2° le diplôme de bachelier, ou le certificat d'études de l'enseignement secondaire spécial, ou le certificat d'examen de grammaire complété, à partir du 1er novembre 1886, comme il est dit à l'article 2 du décret; 3° le certificat constatant qu'il a subi avec succès l'examen de validation de stage. Le secrétaire de la Faculté ou École ne doit délivrer l'inscription de scolarité qu'après avoir constaté la présence au dossier des pièces dont il s'agit et avoir vérifié avec le plus grand soin leur régularité.

La scolarité en vue du diplôme de première classe peut être accomplie dans les Écoles supérieures de pharmacie, dans les Facultés mixtes de médecine et de pharmacie ou dans les Écoles de plein exercice de médecine et de pharmacie. Les aspirants à ce grade peuvent cependant prendre les huit premières inscriptions dans les Écoles préparatoires de médecine et de pharmacie, la troisième année devant être nécessairement faite dans l'un des trois établissements mentionnés précédemment.

Les aspirants au diplôme de deuxième classe peuvent accomplir leur

scolarité dans tous les établissements d'enseignement pharmaceutique. Ils ne doivent pas oublier toutefois que, suivant les termes du règlement du 22 juillet 1878, les Écoles supérieures et les Facultés mixtes ne délivrent de diplômes que pour le département où elles siègent.

L'article 4 du décret du 12 juillet 1878 décide que les inscriptions des aspirants au titre de pharmacien de 2e classe ne peuvent être, en aucun cas, converties en inscriptions de 1re classe pour les élèves en cours d'études, cette conversion pouvant d'ailleurs être autorisée en faveur des pharmaciens de 2e classe qui ont exercé la pharmacie pendant un an au moins. Le décret du 26 juillet 1885 n'a pas reproduit cette disposition, mais il ne saurait l'avoir abrogée. Il importe de le rappeler aux intéressés.

Les travaux pratiques continuent d'être obligatoires; les élèves doivent y prendre une part active pendant leurs trois années de scolarité. Ils comprennent : la chimie minérale, la chimie organique et la chimie analytique ; la toxicologie, la pharmacie, la micrographie et la physique.

Il eût été désirable qu'un même programme de travaux pratiques, approuvé par le Conseil supérieur, pût être adopté par toutes les Facultés et Écoles ; mais l'enquête que j'ai prescrite à ce sujet a fait ressortir des différences très sensibles dans l'organisation intérieure de ces établissements, et l'adoption d'un programme uniforme eût nécessité une augmentation de dépenses pour le personnel et pour le matériel, que les ressources des budgets de l'État et des villes ne permettent pas actuellement.

Le Conseil supérieur s'en est donc tenu aux indications générales des matières sur lesquelles doivent *nécessairement* porter les travaux pratiques, et il s'est déterminé d'autant plus facilement à cette manière de voir que les rapports des Facultés et Écoles repoussant le programme unique donnent la certitude que l'organisation des travaux avec les ressources actuelles est, en définitive, suffisante et offre des garanties sérieuses pour l'instruction des élèves.

Dans les travaux pratiques sont comprises les herborisations ; il n'a pas paru nécessaire de les mentionner au programme, parce qu'il s'agit là d'une partie de l'enseignement pratique qui ne peut être soumise à une règle aussi fixe et aussi précise que les autres.

Les matières des examens de fin d'année et de l'examen semestriel sont arrêtées par l'article 10 qui indique également l'époque des sessions, la composition des jurys, les conditions et les conséquences de l'ajournement.

Les articles 11, 12, 13 et 14 contiennent les mêmes indications pour les examens probatoires.

Ces différents articles et l'article 6 apportent une importante modification aux règlements antérieurs; ils reportent aux mois d'août et de novembre les examens de validation de stage et de fin d'année et les examens probatoires, qui avaient lieu pendant les sessions d'avril et de septembre. Cette modification de l'époque de l'ouverture des sessions ramène les Facultés et Écoles de pharmacie à l'organisation normale adoptée avec raison pour les autres branches de l'enseignement supérieur.

La session d'avril établie dans les Écoles préparatoires de médecine et de pharmacie par le règlement du 22 août 1854 était motivée par ce fait que les aspirants au diplôme de seconde classe devaient justifier de

six inscriptions validées, c'est-à-dire d'un nombre de trimestres qui portait la fin de leurs études au milieu de l'année scolaire. Le règlement d'administration publique du 14 juillet 1875, qui a porté de six à douze le nombre des inscriptions nécessaires afin de pouvoir se présenter aux examens probatoires, pour la 2e classe, a reporté au mois de juillet la fin des études et supprimé ainsi la même raison d'être de la session d'avril. D'autre part, la session de septembre qui avait lieu au milieu des vacances présentait plus d'inconvénients que d'avantages.

Ainsi, dans les Écoles supérieures et dans les Facultés mixtes les examens se feront comme par le passé aux époques ordinaires; dans les Ecoles de plein exercice et préparatoires de médecine et de pharmacie, les sessions s'ouvriront à la fin et au commencement de l'année scolaire; elles seront présidées par des professeurs d'Écoles supérieures ou de Facultés mixtes désignés annuellement à cet effet.

J'ai décidé que, cette année, les élèves refusés à la session de septembre pourraient se présenter à la session du mois de novembre prochain; en cas de nouvel échec, ils ne pourront se présenter à l'examen qu'au mois d'août suivant.

L'époque de l'ouverture des sessions fixée ainsi qu'il vient d'être dit a nécessité une détermination précise des délais d'ajournement; ils sont réglés ainsi qu'il suit:

Le candidat à l'examen de validation de stage refusé à la session d'août dans nne École de plein exercice ou dans une Ecole préparatoire subit de nouveau cet examen à la session de novembre.

Quelle que soit la date d'admission à cet examen, l'étudiant ne peut prendre la première inscription de scolarité qu'au trimestre de novembre.

L'étudiant reçu à l'examen de fin d'année pendant la session de novembre est admis à prendre immédiatement la 5e ou la 9e inscription; le candidat refusé à l'examen de fin d'année, pendant eette même session de novembre, est ajourné à la session d'août suivant; pendant cette période, le cours de ses inscriptions est suspendu et il ne peut prendre part, à titre facultatif et moyennant la rétribution fixe de 40 francs, qu'aux travaux pratiques de l'année d'études à la fin de laquelle il a échoué.

L'étudiant refusé au mois d'avril à l'examen semestriel dans une Faculté ou Ecole n'est admis à renouveler cette épreuve qu'après le délai réglementaire de trois mois et la 11e inscription ne peut lui être délivrée qu'après qu'il a subi l'examen avec succès.

Le candidat au diplôme de 1re classe, élève d'une École supérieure ou d'une Faculté mixte, subit les examens probatoires dans l'établissement où il a accompli la 3e année de sa scolarité; il n'est dérogé à cette prescription que pour motifs graves et par décision rectorale, après avis de la Faculté ou École à laquelle appartient le candidat. Le délai d'ajournement pour chaque examen est de trois mois *au minimum;* le candidat refusé à la 2e partie du 3e examen conserve le bénéfice de la 1re partie; aucune dispense d'âge n'est exigée des candidats aux examens probatoires; aucun délai n'est exigé entre ces examens lorsqu'ils sont subis avec succès.

Le candidat au diplôme de 2e classe subit les trois examens probatoires devant la Faculté ou École dans le ressort de laquelle il doit exercer; aucun délai n'est exigé entre les examens probatoires subis avec succès; le candidat refusé à un examen à la session d'août est ajourné à la session

de novembre suivant; en cas de nouvel échec, il ne peut renouveler l'examen qu'à la session d'août suivant.

Les premier et deuxième examens probatoires comportent des épreuves pratiques; l'importance de ces épreuves dans la nouvelle organisation des études médicales et pharmaceutiques est considérable et, pour le doctorat en médecine, le décret du 20 juin 1878 et la circulaire du 25 juillet 1879 les a rendues éliminatoires. Le Conseil supérieur a décidé qu'il en serait de même pour les épreuves pratiques comprises dans les premier et deuxième examens probatoires pour les diplômes de pharmacien de 1re et de 2e classe (article 14). Ce même article a déterminé la durée de ces épreuves.

L'étudiant refusé à une de ces épreuves pendant le mois d'août est ajourné à la session de novembre suivant; en cas de nouvel échec, il ne peut subir de nouveau l'épreuve qu'au mois d'août suivant.

Dans chacun des examens de validation de stage, de fin d'année, semestriel ou probatoires, le candidat qui a mérité deux notes *médiocre* ou une note *mal* est ajourné à la session suivante, *après délibération du jury*.

Le décret du 26 juillet 1885 est applicable à partir du 1er novembre prochain, sauf en ce qui concerne l'examen scientifique complémentaire du certificat de grammaire prévu par l'article 2, qui ne sera exigible qu'à dater du 1er novembre 1886, ainsi qu'il a été dit plus haut.

Je vous prie de veiller à l'exécution des dispositions qui précèdent et à celles du décret du 30 juillet 1883 sur le régime des établissements d'enseignement supérieur.

Recevez, monsieur le recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

Le ministre de l'instruction publique,

René Goblet.

ARRÊTÉ (du 24 octobre)

AUTORISANT L'ÉCOLE PRÉPARATOIRE DE MÉDECINE ET DE PHARMACIE DE REIMS A JOUIR DES DROITS CONFÉRÉS AUX ÉCOLES PRÉPARATOIRES RÉORGANISÉES PAR L'ARTICLE 13 DU DÉCRET DU 1er AOUT 1883.

Le ministre de l'instruction publique, des beaux-arts et des cultes,

Vu le décret du 1er août 1883, relatif à la réorganisation des Écoles préparatoires de médecine et de pharmacie; vu le rapport de la Commission nommée le 3 juin 1885 conformément à l'article 14 du même décret; la section permanente du Conseil supérieur de l'instruction publique entendue,

Arrête :

Article premier. — L'École préparatoire de médecine et de pharmacie de Reims est autorisée à jouir des droits conférés aux écoles préparatoires réorganisées par l'article 13 du décret du 1er août 1883.

Art. 2. — Le présent arrêté aura son effet à dater du 1er novembre 1885.

ARRÊTÉ (DU 24 OCTOBRE)

RELATIF AU CONCOURS D'ADMISSION A L'ÉCOLE NORMALE SECONDAIRE DE CLUNY EN 1886

Le ministre de l'instruction publique, des beaux-arts et des cultes,
Vu les décrets du 4 août 1881 et du 3 août 1884,

ARRÊTE :

ARTICLE PREMIER. — Les épreuves du concours d'admission à l'École normale secondaire de Cluny en 1886 porteront : pour la section des lettres, sur les matières littéraires communes aux programmes du baccalauréat ès lettres, du baccalauréat de l'enseignement spécial et du brevet primaire supérieur; pour la section des sciences, sur les matières scientifiques communes au baccalauréat ès siences, au baccalauréat de l'enseignement spécial et au brevet primaire supérieur.

ART. 2. — Les examens comprendront des épreuves écrites et des épreuves orales. Les épreuves écrites seront éliminatoires.

ART. 3. — Les épreuves écrites se feront au chef-lieu de chaque académie. Les épreuves orales seront subies à Paris.

ART. 4. — Les épreuves écrites comprendront, pour la section des lettres : 1° une composition sur un sujet de langue et de littérature françaises (durée 4 heures); 2° une composition sur un sujet d'histoire moderne et sur un sujet de géographie (durée 4 heures); 3° une composition sur un sujet de morale (durée 3 heures). Pour la section des sciences : 1° une composition d'arithmétique et d'algèbre (durée 4 heures); 2° une composition de géométrie (durée 3 heures); 3° une composition sur la physique et la chimie (durée 4 heures).

ART. 5. — Les interrogations porteront, pour les candidats de la section des lettres : 1° sur la langue et la littérature françaises; 2° sur l'histoire de France; 3° sur la géographie de l'Europe; 4° sur la morale.

L'examen oral comprendra, en outre, la lecture et l'explication d'un texte français choisi dans un auteur du programme du brevet supérieur.

ART. 6. — Ceux des candidats de la section des lettres qui voudront entrer dans la section des langues vivantes devront le déclarer en s'inscrivant; aux épreuves écrites s'ajouteront pour eux une version et un thème, soit anglais, soit allemands.

ART. 7. — Les interrogations porteront, pour les candidats de la section des sciences, sur l'arithmétique, l'algèbre, la géométrie, la physique et la chimie.

ART. 8. — L'admission définitive des candidats sera prononcée par arrêté ministériel, sur la proposition du jury d'examen.

ART. 9. — MM. les recteurs sont chargés de l'exécution du présent arrêté.

RENÉ GOBLET.

Le Gérant : **G. MASSON.**

Paris. — Typ. Georges Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 18458.

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

LA QUESTION DU LATIN[1]

I

Il est assez difficile de juger un livre comme celui de M. Frary. Le parti pris de l'auteur est si évident, et le tour de quelques-unes de ses idées est si paradoxal et, comme à dessein, si fantaisiste surtout pour un sujet aussi grave, qu'à prendre à la lettre toutes ses assertions on ferait peut-être preuve de naïveté. D'autre part, il faut reconnaître que certaines questions — et celle dont nous allons parler est de ce nombre — gagnent à être posées avec netteté, voire même avec brutalité ; et M. Frary, dont la bonne foi est aussi incontestable que le talent, pensera sans doute avec nous qu'une analyse franche et convaincue est encore le procédé le plus respectueux que la critique puisse adopter envers sa pensée. Nous n'avons pas d'ailleurs la prétention, dans ces quelques pages, d'aller jusqu'au fond du sujet, d'épuiser une mine aussi riche en découvertes de toute sorte et surtout de placer nos propres théories en regard de celles que nous analysons. Sans doute, il nous paraîtra nécessaire de formuler quelques réserves générales et nous ne voulons pas nous interdire l'indication de quelques vues personnelles ; mais nous nous efforcerons surtout de bien marquer le terrain du débat, la position occupée par l'auteur et son contingent d'arguments originaux dans une controverse qui ne date pas d'aujourd'hui et qui a déjà son histoire.

(1) *La Question du latin*, par Raoul Frary. Un vol. in-18, Léopold Cerf, éditeur.

II

Quelques axiomes détachés du long préambule par lequel M. Frary — un écrivain malicieux s'il en fut — cherche à amorcer le bon lecteur à *la question du latin*, font assez connaître le but et l'objet de l'ouvrage :

Il y a des professions productives et des professions improductives... L'agriculteur, le commerçant, l'industriel, ouvrier, contremaître ou patron accroissent par leur travail la somme des objets nécessaires, utiles ou agréables... Le soldat, le prêtre, le médecin, le politicien et l'homme de loi n'ajoutent rien à la richesse du pays.

Les études classiques sont comme un engrais intellectuel, arbitrairement choisi, composé, dosé par le souverain, sans égard à la diversité des cultures, à la qualité des terrains.

Il serait étrange qu'un si rapide essor de l'industrie et du commerce ne produisît aucun changement dans nos systèmes d'éducation, si nous nous préoccupions surtout de l'utile...

Nous avons pris pour modèle les Grecs et les Romains, essayons d'étudier les Anglais et les Américains.

C'est par cette série de propositions, enchaînées comme les termes d'un syllogisme, que l'auteur arrive à formuler la pensée maîtresse de son livre : « J'essayerai de prouver que les langues anciennes doivent être rayées du programme de l'enseignement secondaire. »

On le voit, c'est un siège en règle contre les deux forteresses de l'enseignement classique. M. Frary s'élance d'abord à l'assaut du grec. L'engagement est vite terminé. L'étude de cette langue admirable est aujourd'hui réduite à si peu de chose qu'il faut ou la fortifier ou la supprimer. Or, on ne peut la fortifier qu'en ajoutant un poids nouveau et intolérable aux programmes déjà surchargés ; il faut donc se résigner à la suppression.

Le sacrifice ne sera pas trop douloureux, car le grec n'est plus utile qu'à former des érudits ou des prêtres, autant dire qu'il ne sert à rien.

Il est moins facile de s'attaquer au latin ; M. Frary le reconnaît; c'est presque un sacrilège. « Sans latin point d'enseignement secondaire, cet aphorisme n'est pas seulement en crédit, il a été jusqu'ici l'expression de la vérité. » Mais ces obstacles ne sont pas faits pour arrêter un novateur aussi résolu ; il présente en ordre

de bataille, pour mieux les saisir corps à corps, les principaux arguments des partisans du latin :

1° Que l'étude d'une langue ancienne est une excellente gymnastique pour l'esprit des enfants.

2° Que la connaissance du latin est indispensable à qui veut bien savoir le français.

3° Que la fréquentation des grands hommes et des grands écrivains de l'antiquité forme l'esprit et le cœur.

4° Que la civilisation moderne étant fille de la civilisation gréco-romaine, la meilleure culture qu'on puisse donner aux générations nouvelles est celle que nous empruntons à nos maîtres.

Il convient ici de faire un rapprochement curieux. On sait que Bain, l'éminent philosophe anglais, dans son livre *Sur la science de l'éducation*, s'est prononcé comme M. Frary pour la suppression des langues anciennes. Comme M. Frary, il a résumé en quelques propositions nettes et précises les objections de ses adversaires : voici ce passage que j'emprunte à un chapitre intitulé : « De la valeur réelle des langues mortes. »

ARGUMENTS INVOQUÉS EN FAVEUR DU MAINTIEN DE L'ÉTUDE DES LANGUES MORTES

1° Les auteurs grecs et latins peuvent encore nous apprendre une foule de choses.

2° Ce n'est que par les langues mortes que nous pouvons connaître les trésors littéraires des anciens.

3° L'étude des langues anciennes est une véritable discipline intellectuelle.

4° Elle nous prépare à l'étude de notre langue maternelle.

5° Les langues mortes nous initient aux études philologiques (1).

Bain réfute un à un ces arguments. En quelques mots il rappelle d'abord ce que M. Paulsen a longuement et admirablement démontré, dans son histoire des études classiques en Prusse, à savoir qu'au XVe et au XVIe siècle on n'étudiait les langues anciennes dans les collèges, qu'en raison de leur utilité pratique et non pour les beautés de tout ordre qu'elles contiennent. A cet égard, le témoignage d'Hiéronyme Wolf est assez concluant :

« Les Latins étaient bien heureux, car ils n'avaient à apprendre que le grec, et encore ne l'apprenaient-ils pas à l'école, mais de la bouche même des Grecs de leur temps. Plus heureux encore étaient

(1) *La Science de l'éducation*, par Alex. Bain. Paris, 1879, Alcan, éditeur.

les Grecs qui, dès qu'ils savaient lire et écrire leur langue maternelle, pouvaient passer sur-le-champ à l'étude des arts libéraux et à la recherche de la sagesse. Pour nous, forcés de donner plusieurs années à l'étude des langues étrangères, nous trouvons bien plus difficile l'accès de la philosophie. En effet, la connaissance du latin et du grec n'est pas la science même, mais le vestibule et l'antichambre de la science. »

Bain constate que l'importance des langues anciennes, considérées longtemps comme seules dépositaires de toutes les connaissances humaines, diminue chaque jour par suite des travaux accumulés dans les derniers siècles. Tout ce qui concerne les arts et les sciences se trouve plus heureusement exprimé dans les langues modernes. Quant aux idées morales et métaphysiques dans lesquelles les anciens excellaient, elles nous sont rendues familières par de bonnes traductions. La lecture des textes originaux n'est plus guère utile qu'au clergé. Sans doute, les beautés poétiques du style ne peuvent se traduire; mais les plus fins connaisseurs des langues anciennes peuvent-ils se flatter de sentir toutes les délicatesses des chefs-d'œuvre classiques? Quant à l'argument tiré de la discipline intellectuelle, Bain estime que les langues modernes rendent le même service. Par l'étude des mots et de la grammaire, par les versions et les thèmes, elles exercent également la mémoire, elles exigent une même somme d'application, elles forgent avec autant de vigueur l'outil intellectuel.

Les langues anciennes ne nous apprennent pas à mieux connaître notre langue. Les mots de filiation grecque ou latine ont souvent perdu avec le temps leur acception primitive et les analogies de sens tirées de l'étymologie sont souvent trompeuses. Au point de vue philologique, l'étude des langues anciennes n'est pas plus utile à la grammaire comparée que le sanscrit, par exemple. Enfin, elles prennent dans l'enseignement secondaire la part du lion, elles en bannissent en réalité les autres études, et le moment est venu de se demander si les résultats obtenus sont en rapport avec cette énorme dépense de temps et d'efforts. L'étude des langues n'a une réelle valeur que lorsqu'elle sert à la communication de la pensée; aujourd'hui le grec et le latin ont perdu cet avantage, et les écoliers ne peuvent plus réussir à s'y intéresser. Le temps qu'on consacre aux auteurs anciens leur permet de produire une trop grande impression sur l'esprit de la jeunesse; les idées vieillies et les coutumes surannées des temps antiques usurpent une autorité qu'elles ne méritent plus.

Un autre philosophe anglais, et des plus illustres, Herbert Spencer, avait défendu les mêmes idées dans son plan d'une éducation intellectuelle, morale et physique (1). Il avait démontré que le grec et le latin sont inutiles à un jeune homme dans la plupart des carrières. « Si l'on recherche pour quel motif réel on donne aux jeunes gens une éducation classique, on trouvera que c'est tout simplement pour se conformer à l'opinion générale. Les hommes façonnent l'esprit de leurs enfants comme ils habillent leur corps, suivant la mode dominante. De même que l'Indien orénoque ne sort point de chez lui sans être couvert de peinture, non dans un but d'utilité, mais parce qu'il aurait honte de se laisser voir sans tatouage; de même on exige des jeunes gens une étude complète du grec et du latin, non pour la valeur intrinsèque de ces langues, mais bien pour ne pas les exposer à l'humiliation grande de laisser voir qu'ils les ignorent. »

M. Frary, qui s'était posé les mêmes objections que M. Bain, devait y répondre à peu près de la même manière; mais la forme de son argumentation n'en conserve pas moins une certaine originalité.

Il reconnaît que l'éducation des langues convient à l'enfance, mais les langues vivantes n'exigent pas, comme le latin, une fatigue excessive et doivent leur être, par conséquent, préférées.

L'enfant se rend compte que le latin ne lui servira à rien plus tard et, en l'apprenant, ce n'est pas l'instruction qu'il cherche, c'est le succès. Ses parents raisonnent comme lui. Il n'est pas vrai de dire que l'étude du latin soit indispensable à qui veut savoir le français. Ici il relève une singulière contradiction.

« On s'appuie sur la différence des deux langues pour vanter la gymnastique intellectuelle qu'on fait subir aux écoliers en passant de l'une à l'autre, et sur la ressemblance pour faire de l'une l'explication de l'autre. Peut-être serait-il bon de choisir. »

Quant aux beautés des langues anciennes, elles ont presque toutes passé dans notre langue. La littérature du XVIIe siècle a pris exclusivement pour modèle l'antiquité; suivant l'expression heureuse que nous avons entendue de la bouche de Victor Hugo, c'est un musée de copies. Ce caractère particulier de nos auteurs classiques ne nous oblige pas à connaître l'original, il nous en dispense. D'ailleurs les Grecs et les Romains sont pour nous de détestables professeurs de morale et de politique, et la littérature des

(1) *De l'éducation intellectuelle morale et physique*, par Herbert SPENCER, traduit de l'anglais. 1878, Alcan, éditeur.

Romains n'est pas plus originale que la nôtre. Si les idées qu'ils expriment sont plus simples, c'est parce que leurs horizons sont plus étroits, leurs jugements moins éclairés et moins scrupuleux.

Dans ce passage où se trouve ravivée la vieille querelle des anciens et des modernes, M. Frary a trouvé moyen de rajeunir le paradoxe de Bastiat sur le baccalauréat et le socialisme, les diatribes de Gaume contre la littérature païenne, le brillant tableau que trace Diderot « sur le caractère des auteurs latins », dans son plan d'une Université de Russie. Quant à l'argument de la tradition gréco-latine, tiré de Laprade et reproduit par M. Jules Simon, notre polémiste en fait bon marché. Nous descendons plus directement du moyen âge que d'Athènes et de Rome. D'un mot, nous sommes Français, rien de plus. M Frary conclut comme Spencer, et dans le même ton humoristique. « La vérité est qu'on apprend le latin pour être homme du monde, pour entrer dans la société polie et cultivée. La société polie a des exigences. De même qu'il faut porter des vêtements noirs, même en été, et un chapeau incommode en toute saison, il faut savoir le latin ou plutôt avoir passé un certain nombre d'années dans les maisons où on l'enseigne. Il n'est pas élégant de citer Horace, ni même de le traduire, à moins qu'on ne soit général en retraite; mais il est presque indispensable de l'avoir fréquenté à l'âge où le duvet commence à ombrager les lèvres. C'est l'usage et cela suffit. »

III

Nous voilà donc débarrassés des langues anciennes. Mais ce n'est pas tout de détruire, il faut remplacer. C'est là l'écueil de toutes les révolutions, et M. Frary, qui se plaint qu'en France il soit plus facile de changer la forme du gouvernement que le programme d'études, se rend bien compte de cette difficulté : il la reconnaît en ces termes : « Les novateurs qui ont voulu se passer du latin n'ont pas su le remplacer ; sur les ruines du temple consacré aux Muses romaines, ils n'ont jamais construit qu'une école primaire plus ou moins agrandie, bien ou mal déguisée. » Quel est donc le programme qui substituera à un enseignement classique démodé et vieilli, à cette culture « de bois mort », les plants vivaces d'une éducation plus moderne et mieux appropriée aux besoins de la société? A cette question : Quel est le savoir le plus utile? Spencer répond résolument : L'étude des sciences. Les sciences seules conduisent l'homme à la vie complète qui est l'objet de l'éducation.

C'est à elles qu'on doit la conservation directe et indirecte de l'individu et de la famille ; elles forment le citoyen, elles enseignent les arts. Les sciences développent la mémoire mieux que les langues ; elles aiguisent le jugement, elles éveillent l'esprit d'examen. Entre deux programmes d'études qui fortifient à un égal degré les facultés intellectuelles, le simple bon sens et la prévoyance la plus vulgaire nous engagent à choisir celui qui enrichit en même temps l'esprit de connaissances positives et utiles à la vie.

Ce ne sont pas les langues modernes qui doivent prendre la place laissée vide par la suppression des langues anciennes ; c'est l'étude harmonieuse des sciences, aussi bien pour l'enfance que pour l'âge mûr. Bain aboutit aux mêmes conclusions ; l'école philosophique du XVIIIe siècle et Condorcet ne pensaient pas autrement. C'est le système qui a prévalu dans nos Assemblées de la Révolution et qui a trouvé une application trop incomplète et de trop peu de durée dans les *écoles centrales*, pour qu'il ait été possible d'en apprécier en bonne équité les résultats. D'une façon générale, il est permis de croire que les savants de premier ordre qui ont illustré la France au commencement de ce siècle partagaient cette opinion et qu'ils ont regretté la suppression violente et précipitée des écoles centrales. Les intelligents défenseurs des Realschulen, en Allemagne, soutiennent la même cause ; à cette différence près, qu'à l'enseignement des sciences, ils voudraient associer celui des langues vivantes.

M. Frary est d'une autre école ; il se prononce contre l'enseignement scientifique et pour l'enseignement littéraire. Sur ce point, comme sur tous les autres, il s'exprime de la façon la plus claire et la plus catégorique. Si, d'un côté, « l'anglais et l'allemand doivent former avec la langue nationale la base de la culture littéraire », de l'autre, « la géographie est la maîtresse branche de l'enseignement secondaire ; c'est elle qui hériterait de la plus grande partie du temps que laisserait vacante l'abandon des langues mortes ».

Nous n'apprécions pas, nous constatons ; et la pensée de l'auteur s'affirme encore plus visiblement lorsqu'il entre dans le détail de chacune des matières de son programme.

S'il ne voulait pas faire aux sciences une place tout à fait subordonnée, il n'écrirait pas une phrase comme celle-ci : « Nous conduirons nos élèves jusqu'à la troisième ou jusqu'à la seconde, sans leur avoir enseigné d'autres sciences que l'arithmétique appliquée et la botanique en action. » Et la raison : c'est que la logique des sciences exactes est plutôt dangereuse ; elle ne ressemble pas à la logique sociale ; de plus, les sciences, quand on les enseigne de

trop bonne heure, infligent à l'esprit des enfants une fatigue prématurée avec des connaissances superficielles et mal liées. La condamnation sévère du dessin et de la philosophie achève de marquer ce système d'une empreinte absolument personnelle. « Le dessin est un travail très pénible pour certains esprits; n'aurait-il pas mieux valu lui laisser son ancien caractère d'étude facultative et *d'art d'agrément?* » Quant à la philosophie, son enseignement serait dangereux, s'il n'était stérile. Ne nous lassons pas de citer; dans un ouvrage de tendances aussi absolues et radicales, rien ne peut remplacer les citations: « Je ne sais si l'on peut encore disserter très sérieusement sur les attributs de l'Être suprême. Son existence même est mise au rang des questions insolubles par les positivistes, et le positivisme nous envahit, nous pénètre chaque jour davantage. Les preuves métaphysiques qui exerçaient le génie de saint Anselme et de Descartes ne touchent plus guère nos esprits affamés de réalités que les subtilités qui amusaient les docteurs de la scolastique. La preuve que l'on tire du spectacle de l'univers a besoin d'être défendue avec infiniment de talent contre les objections darviniennes. Faut-il que le professeur s'évertue à enseigner des dogmes dont l'État commence à douter? Le Dieu de l'Université dépend un peu trop des élections; il est permis de croire que l'avènement de tel parti, de tel groupe, le reléguerait dans la vie privée. » Voilà pour la théodicée. Quant à la psychologie, elle se confond de plus en plus avec la physiologie. « La psychologie classique est une science d'observation qui ne progresse pas, ce qui implique contradiction, et l'on commence à se demander si ce n'est pas simplement une science de mots, une partie de la grammaire ou du dictionnaire. » La logique est au fond de l'esprit, elle ne s'enseigne pas. Le syllogisme est passé de mode. Les méthodes sont du ressort des maîtres de chaque science. Bacon n'a contribué en rien au développement des sciences. La morale considérée comme une science n'existe pas plus que la chimie n'existait avant Lavoisier. « Rien n'est si clair que le devoir, rien n'est plus obscur que le fondement du devoir. » Sans aucun doute, Cousin trouvait Mill grossier et Mill voyait dans Cousin un charlatan. « Dans l'état présent des choses, la loi morale est une coutume à laquelle on obéit sans être d'accord sur ses origines... on ferait mieux de se taire que d'initier doctrinalement aux incertitudes de la raison ces âmes tendres auxquelles la certitude du sentiment fournit un assez solide appui. » M. Frary conclut que la philosophie, chassée des collèges, doit se réfugier dans l'enseignement supérieur.

Le lecteur qui s'attendrait à trouver ici quelques aperçus sur l'étude de langue maternelle serait fortement déçu. On rencontre dans la *Question du latin* un peu de tout, mais ce quelque chose n'est jamais ce que l'on y cherche. M. Frary admire la *Chanson de Roland*, il admet dans une mesure raisonnable l'étude historique de la langue française, mais il ajoute cet axiome qui ne plaira pas à tout le monde: « C'est le savoir qui est le véritable but de l'éducation et non l'éloquence, ni *même la facilité à se servir de la plume et de la parole* », et ailleurs : « La vie nous apprend à étaler, que l'enfance du moins soit toute au soin d'amasser. » Nous sommes de ceux qui pensent que c'est précisément cet art exquis de bien écrire et de bien dire qui a établi si longtemps la prépondérance de notre langue et de notre littérature, et jusqu'à un certain point de nos idées et de nos institutions. Aujourd'hui même, nous devons encore à ces qualités, éminemment nationales, une partie du prestige et de l'influence qui nous restent.

Quant à la question de savoir si la jeunesse doit être tout entière au soin d'amasser, est-il vrai qu'il faille à ce point sacrifier l'éducation à l'instruction, le développement des facultés à l'acquisition des connaissances, le culte du beau à celui de l'utile ? Ne sommes-nous pas assez enclins, en France comme ailleurs, à n'envisager que le côté positif des choses, à ne travailler qu'en vue d'une carrière ou d'un intérêt matériel? S'il m'était permis de philosopher, malgré la défense de l'auteur, je dirais que, précisément en raison du scepticisme inquiétant qui tend à envahir les plus nobles intelligences, le meilleur moyen de cultiver chez nos enfants le sens moral est peut-être encore d'affiner en eux le sens du beau. N'a-t-on pas vu, aux époques des pires décadences, l'esprit de résignation ou de sacrifice se dégager comme un parfum délicat et suave du culte raffiné de la beauté morale ? Les stoïciens ne nous ont-ils pas appris à faire belle contenance devant la mort ? Combien en pourrait-on citer dans ce temps et dans tous les temps qui ne suivent la vertu que parce qu'elle est belle et qui ne fuient le vice que parce qu'il est laid ! S'il est une éducation qui éveille au fond de notre âme le goût et le sentiment du beau, pour quelques inutiles qu'elle nous fera, combien d'autres arrêtera-t-elle, le dégoût aux lèvres, sur la pente des corruptions ? Ne médisons ni des Anglais ni des Américains, mais restons Français. Ce n'est pas en éveillant prématurément dans l'esprit de nos enfants la soif du gain et l'appétit du lucre que nous préparerons des citoyens capables d'honorer la patrie et de la chérir jusqu'à la mort. Si la France avait besoin de défenseurs, ce ne sont pas vos

leçons de géographie et de langues étrangères qui les lui donneraient!

Nous avons vu que dans le plan de M. Frary, la langue maternelle doit former avec les langues vivantes, la géographie et l'histoire, la base de l'enseignement secondaire.

En ce qui concerne les langues vivantes, M. Frary fait remarquer avec raison que l'anglais est la langue du commerce et l'allemand la langue de l'érudition et que la connaissance de ces deux idiomes nous est également nécessaire, aussi bien au point de vue spéculatif qu'au point de vue pratique. Nous regrettons, comme lui, que ce double enseignement ne soit pas représenté dans une section de l'École normale supérieure; et nous croyons qu'il exprime admirablement bien la méthode qui convient à ces études jusqu'ici trop négligées, en ajoutant qu'elles ne deviendront florissantes que lorsqu'elles seront véritablement littéraires. Mais il aurait fallu nous indiquer avec plus de précision comment ce résultat pourra être obtenu. Ce n'est pas seulement le recrutement du personnel qui est difficile, c'est aussi le choix des livres de classes. Quant à l'enseignement grammatical, nous ne sommes pas de ceux qui le méprisent. Autre chose est d'apprendre une langue selon les règles ou de l'apprendre par l'usage, comme ces portiers des grands hôtels de Suisse et d'Italie, dont nous admirons le génie polyglotte. Du reste toutes ces leçons, si bien conçues qu'elles soient, ne remplaceront jamais un séjour plus ou moins long à l'étranger. C'est là seulement qu'on peut se familiariser avec la prononciation, la langue populaire, le style mondain, le tour d'esprit particulier à chaque peuple. C'est là seulement qu'on peut observer le mouvement littéraire, social, économique, le jeu des institutions, la valeur et le rôle des principaux personnages, la tournure probable des événements.

Si l'étude des langues, selon M. Frary, doit commencer dès les premières années, il n'en est pas de même de la géographie et de l'histoire. Sans doute, en ce qui concerne l'histoire, il faudra graver de bonne heure, dans la mémoire alors si souple des enfants, une somme de dates et de faits, mais la véritable histoire ne pourra s'adresser qu'à des adolescents prêts à quitter le collège : « La religion et les arts, l'agriculture, l'industrie et le commerce, les conditions des diverses classes de la société, les variations du logement, du vêtement et de la nourriture, les progrès et les reculs de la population, la détermination, toujours un peu vague, et pourtant essentielle de l'espèce et de la somme de vertu et de bonheur qu'on trouvait parmi les hommes à chaque époque,

l'*histoire de la civilisation*, en un mot, voilà le but, le fond de l'enseignement qui convient à notre siècle. »

Quant à la géographie, telle que la comprend M. Frary, elle est une véritable encyclopédie. Après avoir déterminé la place de la planète dans le système solaire, et esquissé la forme générale des continents et des mers, elle racontera la vie du globe, les différents climats, la flore et la faune de chaque zone, l'histoire des races, des migrations, des langues, les principaux systèmes d'écriture, les religions, les mythes, les croyances, les moyens d'alimentation, de vêtement, d'habitation, la distribution et la circulation des richesses, et même les principales institutions sociales des peuples, en un mot le genre humain tel qu'il est aujourd'hui, l'histoire embrassée d'un regard comme dans un panorama, ou si l'on veut un tableau abrégé de la civilisation actuelle, un voyage autour du monde. C'est la géographie de Reclus — M. Frary nous le dit expressément — devenue le manuel de l'enseignement secondaire. Cette étude est la plus belle, la plus féconde, la plus propre à former un esprit vraiment cultivé. Pour la faire fructifier il ne faut pas épargner le temps ni ménager les détails, les explications, les comparaisons. Une telle exigence peut paraître étrange si l'on considère qu'un enseignement aussi élevé, de l'avis même de M. Frary, ne convient qu'aux classes supérieures, car la théorie doit primer tout et il faut se garder, selon lui, d'exagérer l'importance de la géographie physique, de la topographie, des exercices au tableau. Ces idées, qui ne seront peut-être pas goûtées de tous les hommes du métier, sont la conséquence assez logique d'un système qui assigne à la géographie le but de déterminer les vocations, d'élargir l'horizon des jeunes gens en leur montrant (ce sont les propres termes de l'auteur) une multitude de carrières où leur activité trouvera un emploi cent fois plus fécond pour eux-mêmes et pour leur pays que les professions bureaucratiques.

IV

Nous avons essayé d'analyser d'une façon fidèle et complète la pédagogie de M. Frary. Ce que nous ne pouvions reproduire, c'est la forme vive, spirituelle et charmante qu'il a su lui prêter. L'ironie continue qui circule à travers ces pages devient parfois fatigante ; le ton tranchant et sec de certaines affirmations vous heurte et vous blesse; mais à ces moments même la sympathie et l'intérêt sont réveillés, l'esprit et le cœur sont comme rafraîchis

par des aperçus piquants, des rapprochements imprévus, des réflexions frappées en style lapidaire, des descriptions d'une grâce et d'une poésie délicieuses. Ces qualités de forme étaient, au moins, nécessaires pour relever le mérite d'un livre dont nous sommes loin de condamner toutes les conclusions, mais qui, à notre avis, a le grave défaut de ne rien apprendre et de ne rien prouver.

Ce livre ne nous apprend rien, car toutes les réflexions préliminaires sur l'évolution économique, sur la prédilection des classes moyennes en France pour les fonctions publiques et les carrières dites libérales, sont après tout des idées qui circulent un peu partout, qui sont devenues familières à une foule de personnes même d'une culture superficielle ; il faut bien les nommer de leur vrai nom : des lieux communs.

Quant aux langues anciennes, on leur fait leur procès depuis longtemps, et nous ne voyons pas que l'auteur ait ajouté des arguments bien nouveaux à ceux de Diderot, de Condorcet, de Bain, de Spencer, de Paulsen, pour ne parler que de ceux-là. La difficulté, M. Frary l'avait bien senti, est de remplacer ce qu'on veut supprimer, et de conserver aux études des collèges un caractère véritablement élevé et classique. Sur ce terrain, le système proposé n'a aucune solidité, il ne tient pas debout. Ce n'est pas avec un enseignement de la géographie qui ressemble à celui de l'histoire et un enseignement de l'histoire qui ressemble à celui de la géographie, et presque exclusivement conçu en vue des classes supérieures, ce n'est pas avec une étude empirique des langues vivantes et quelques notions élémentaires des sciences qu'on pourra former un véritable programme d'instruction secondaire. Système pour système, je préfère la solution de Condorcet, de Bain, de Spencer, à celle de M. Frary. L'enseignement complet des sciences et du dessin combiné avec une étude approfondie de la langue maternelle peut à la fois éveiller, dans une certaine mesure, le sens littéraire, donner à l'esprit des habitudes d'application, de logique et d'observation et servir d'apprentissage à la vie en meublant la mémoire d'une foule de connaissances utiles. On peut trouver là les éléments d'un plan gradué d'études qui ne sera pas du goût de tout le monde, mais qui répond à de certains besoins. Tout au moins remplira-t-il le but que ses partisans se sont proposé. Le système de M. Frary n'a aucun de ces mérites, et voilà pourquoi nous osons soutenir que son livre ne prouve rien. Si la France a besoin de commerçants éclairés et instruits, il n'est pas du tout démontré qu'elle n'ait besoin que de commerçants. A cet égard, il serait

trop facile de comparer sa situation géographique à celle de l'Amérique et de l'Angleterre et de tirer de ces rapprochements des conclusions qui sautent aux yeux. C'est là peut-être une des raisons pour lesquelles la France a défendu avec tant d'insouciance et de mollesse ses conquêtes coloniales, et l'Angleterre a mis tant d'âpreté à étendre les siennes. Au surplus, les langues anciennes ont toujours été en honneur dans le Royaume-Uni, et nous ne voyons pas que sa puissance économique en ait souffert. En nous plaçant même au point de vue de M. Frary, il nous serait permis de croire que la création de hautes écoles commerciales, en nombre limité, présenterait, à moins de frais et de risques, les mêmes avantages que le bouleversement complet de notre enseignement secondaire. C'est au frontispice de ces écoles qu'on pourrait écrire sans trop de danger le mot de Guizot : « Enrichissez-vous ! » Mais si ce petit nombre d'établissements ne suffit pas à M. Frary, nous lui demanderons, au nom de ses propres idées, comment il fait dans ses collèges une si petite place au dessin et aux sciences ?

Est-ce que les sciences, par leur immense développement théorique et par leurs innombrables applications pratiques, n'ont pas une importance infiniment plus considérable et n'exigent pas des études sensiblement plus longues que la géographie et les langues vivantes ? Est-ce que l'éducation scientifique n'éveillera pas plus de vocations, ne rendra pas plus de services au pays, ne contribuera pas plus à la richesse publique et à la prospérité nationale ?

Assurément, il est permis d'attendre des résultats imposants de la culture prépondérante des sciences, surtout si on l'associe à celle de la géographie, de l'histoire et des langues modernes. Mais malgré ces brillantes perspectives, les partisans les plus déclarés de l'éducation nouvelle ne sauraient, sans de vifs regrets et de sérieuses inquiétudes, assister au naufrage de l'ancien enseignement classique. Car il ne faut pas se le dissimuler, les langues anciennes, bannies des écoles, ne trouveraient d'asile nulle part. M. Frary nous paraît se tromper du tout au tout en indiquant qu'elles seraient recueillies et pieusement entretenues dans quelques établissements et en particulier à l'École normale supérieure.

Il faut supposer tout au moins que l'École normale perdra son caractère actuel et deviendra exclusivement un collège préparatoire de boursiers pour les Facultés ; car si l'on exclut des collèges le grec et le latin, à quoi bon former des maîtres chargés de les enseigner ? De toute manière, la radiation des langues anciennes du programme de l'enseignement secondaire porterait un coup sensible non seulement à l'antiquité classique, mais aux Facultés

des lettres et même à celles de droit, telles qu'elles sont organisées actuellement.

Aussi, à côté des grands réformateurs comme M. Frary, pourrait-on citer des amis du progrès, aux prétentions infiniment plus modestes, qui se contenteraient pour le moment d'une refonte des programmes où le latin serait conservé, mais où le grec ferait place à un enseignement plus étendu de la géographie, de l'histoire, de la langue maternelle, mais plus particulièrement des sciences et des langues vivantes. Cette solution aurait au moins le mérite, pour les uns de faire la part du feu, et pour les autres de ne pas chasser du temple des idoles séculaires. En France, comme en Allemagne ce n'est pas la question du latin qui est à l'ordre du jour, c'est la question du grec. M. Frary reproche volontiers à ses compatriotes leur dédain des réalités positives, leur passion effrénée pour les conceptions absolues et chimériques. D'autres leur reprocheraient plutôt d'être trop pratiques et, par exemple, de se précipiter en masse dans les fonctions publiques, uniquement parce qu'elles procurent un gagne-pain assuré. Mais peut-être son ouvrage eût-il gagné à n'être pas trop écrit à la française, dans l'acception du moins qu'il donne à ce terme. Quelques réformes d'une application immédiate ou prochaine eussent bien mieux fait notre affaire et nous auraient conduits plus directement au but que des solutions radicales, qui étonneront sans aucun doute, mais qui effrayeront aussi l'opinion sans la convaincre. Un homme aussi compétent, aussi avisé que M. Frary, pouvait et devait nous présenter, à l'heure actuelle, d'autres perspectives que la liberté absolue de l'enseignement, la destruction de l'Université et la suppression complète des études classiques.

Ed. DREYFUS-BRISAC.

ÉMILE EGGER

LEÇON D'OUVERTURE DU COURS D'ÉLOQUENCE GRECQUE

A LA FACULTÉ DES LETTRES DE PARIS

(7 DÉCEMBRE 1885)

MESSIEURS,

L'année dernière, en ouvrant ce cours comme suppléant de M. Egger, je vous faisais espérer que vous l'entendriez de nouveau, après quelques mois d'une interruption qui semblait devoir être moins un repos pour son activité toujours intacte qu'une période de travail libre et recueilli. Vous savez quel coup imprévu, à la fin du mois d'août dernier, abattant brusquement cette vieillesse qu'on aurait crue réservée à de longs jours encore, a rempli de tristesse tous ceux qui aimaient la bonté de M. Egger, autant qu'ils respectaient son savoir. Le choix de la Faculté, appuyé par la section permanente du Conseil supérieur de l'instruction publique et ratifié par le ministre, me confère aujourd'hui le redoutable honneur de monter comme titulaire dans cette chaire d'éloquence grecque. J'en suis profondément touché, et je m'empresse d'exprimer d'abord les sentiments de reconnaissance qu'appelle de ma part et qu'exige une si haute marque de bienveillance et d'estime. Mais, quand je vous aurai rappelé, Messieurs, que, depuis la réorganisation en 1809 de l'enseignement supérieur, les titulaires de la chaire d'éloquence grecque à la Sorbonne, au nombre de trois seulement, se sont appelés Larcher, Boissonade et Émile Egger, vous ne m'accuserez pas de fausse modestie si je vous dis que c'est là un lourd héritage, et que j'en sens tout le poids. J'ai besoin, pour ne pas trop appréhender ma nouvelle responsabilité, de me rappeler les liens que huit années d'enseignement ont déjà établis entre les générations studieuses de la Sorbonne et moi. Une pareille succession impose de grands devoirs, et si je les accepte, malgré tout, avec une sorte d'audace confiante, c'est que je sais par expérience que le public laborieux qui m'entoure considère comme des titres suffisants à son estime

un dévouement sans réserve à nos études et un goût passionné pour l'impérissable beauté des lettres grecques.

Dès la semaine prochaine, Messieurs, nous commencerons, ainsi que l'affiche vous en avertit, l'histoire de la littérature philosophique en Grèce jusqu'à Platon. Mais aujourd'hui, permettez-moi de revendiquer et d'exercer ce que je considère comme un privilège de mes fonctions : c'est de rendre un public hommage à l'homme savant et bon dont la voix, à cette même place, a si longtemps instruit vos devanciers. Le jour même des funérailles de M. Egger, plusieurs orateurs ont dit avec émotion les regrets de tous. M. Himly, notamment, doyen de cette Faculté, se fit l'interprète de ses collègues avec une justesse éloquente. Depuis, M. Renan, M. Bréal, d'autres encore, ont écrit sur M. Egger des pages touchantes et exquises. En outre, de fidèles amitiés, je le sais, se préparent à raconter en détail cette vie toute d'honneur et de labeur. Il me semble pourtant qu'après tant d'hommages il me reste aujourd'hui un devoir à remplir envers M. Egger : c'est de faire descendre encore une fois, de cette chaire même, l'enseignement de ses œuvres et de sa vie, à défaut de celui de sa parole. Sa pensée vit dans ses livres, où les amis de la science iront longtemps la chercher; mais c'est ici, dans cette salle remplie de son souvenir, qu'il faut aujourd'hui l'évoquer pieusement. C'est assez vous dire, Messieurs, que je ne suivrai point M. Egger dans l'infinie diversité de ses travaux : le temps me ferait défaut pour analyser même sommairement cette multitude de mémoires, de notices, d'articles (sans compter les livres proprement dits), que sa plume infatigable n'a cessé de répandre comme en se jouant sur les sujets les plus divers. Ce que je voudrais surtout caractériser et honorer devant vous, c'est l'esprit de tous ces travaux, c'est le principe qui a fait l'unité de cette belle carrière d'helléniste et de professeur. Des œuvres mêmes, je ne citerai que les principales, et uniquement pour marquer les étapes successives et les progrès de cette vie incessamment laborieuse.

I

Sainte-Beuve, dans un très charmant article sur Boissonade, a dit avec bien de la verve ce que c'est que de savoir le grec : — « Savoir le grec, ce n'est pas, comme on pourrait se l'imaginer, comprendre le sens des auteurs, en gros, vaille que vaille (ce qui est déjà beaucoup), et les traduire à peu près ; savoir le grec, c'est la chose du monde la plus rare, la plus difficile... » Et il ajoutait,

avec une modestie probablement excessive : « J'en puis parler, pour l'avoir tenté maintes fois, et y avoir toujours échoué. » Qu'est-ce donc que cette chose si difficile ? « C'est avoir la tête assez ferme pour saisir, chez des auteurs comme Thucydide, le jeu de groupes entiers d'expressions qui n'en font qu'une seule dans la phrase et qui se comportent et se gouvernent comme un seul mot; c'est, tout en embrassant l'ensemble du discours, jouir à chaque instant de ces contrastes continuels et de ces ingénieuses symétries qui opposent et balancent les membres; c'est ne pas rester indifférent non plus à l'intention, à la signification légère de cette quantité de particules intraduisibles, mais non pas insaisissables, qui parsèment le dialogue, et qui lui donnent, avec un air de laisser-aller, toute sa finesse, son ironie et sa grâce; c'est, chez les lyriques, dans les chœurs des tragiques et dans les odes de Pindare, deviner et suivre le fil délié d'une pensée sous des métaphores continues les plus imprévues et les plus diverses, sous des figures à dépayser les imaginations les plus hardies... » J'arrête ici, Messieurs, cette citation, bien que la phrase ne soit pas finie; la verve de Sainte-Beuve, une fois excitée, module longtemps encore sur ce thème les variations les plus agréables, les plus justes et les plus fines, au point de me faire supposer, je le répète, que sa modestie tout à l'heure était de la coquetterie; mais ce que j'ai cité suffit pour que j'aie le droit de vous dire d'abord, sans paraître faire de M. Egger un mince éloge, qu'il savait vraiment le grec. C'est là, à vrai dire, la première vertu de l'helléniste; mais il n'est pas si banal qu'on pourrait le croire, quelque métier qu'on fasse, de posséder même la première vertu de son état.

Il y a bien des manières d'être helléniste. On peut l'être en historien, en philosophe, en artiste; et, dans chacune de ces catégories, que de variétés ! En outre, le domaine des études grecques est immense. L'un s'enferme dans une certaine période de la littérature ; l'autre, dans un certain genre; celui-ci fait de l'épigraphie, celui-là de la grammaire, ou de la critique des textes, ou de la littérature proprement dite. Aujourd'hui plus que jamais, devant l'immensité de la matière et avec le besoin de précision minutieuse qui nous tourmente, chacun se trouve tenté de circonscrire d'abord son champ d'études et de s'y enfermer.

L'originalité de M. Egger est avant tout d'avoir aussi peu que possible accepté pour son compte ces lignes de démarcation commodes, mais artificielles et parfois étroites. Sa curiosité était vraiment universelle. Dans la mobilité incessante de cet esprit

toujours avide de s'instruire, il y avait comme une flamme vive et légère qui jamais ne s'affaiblit. Le dernier volume qu'il ait publié renferme un mémoire sur une question de physique. Les dernières pages qu'on ait entendues de lui à l'Institut touchent en passant à un point de littérature chinoise. En latin, il était passé maître. Le vieux français était peut-être, avec le grec, l'objet de ses prédilections. Mais dans le champ même de l'hellénisme, l'étendue de sa curiosité n'était pas moins frappante. Si l'étude historique et littéraire des textes classiques restait le centre de son activité, sans cesse pourtant il rayonnait de là dans toutes les directions. Il aimait à manier et à déchiffrer les manuscrits, les papyrus, les pierres et les bronzes couverts d'écriture grecque. La grammaire générale l'intéressait vivement, la grammaire historique aussi, et la grammaire comparée peut-être plus encore. Pareil en cela aux grands érudits de la Renaissance, c'est la science complète de l'antiquité qu'il voulait acquérir. Rien de ce qui était grec ne lui était étranger. Personne n'a plus lutté que lui pour introduire, même dans l'enseignement secondaire, à côté des études de pure forme, la connaissance des faits positifs : il voulait que l'histoire littéraire éclairât la lecture des textes, et qu'au besoin même une inscription latine discrètement introduite dans le train ordinaire de la classe servît de commentaire authentique et vivant aux *Conciones*.

Rien n'avait plus de prix à ses yeux qu'un fait nouveau. Accroître d'une vérité nouvelle et prouvée le trésor des connaissances relatives à l'antiquité, lui semblait l'emploi le plus désirable de son activité. Il y a des esprits contemplatifs et délicats qui n'aiment rien tant que ce qu'ils connaissent de longue date. Ils ne lisent pas, ils relisent. Un vieux livre familier, qu'ils savent par cœur, est pour eux une source inépuisable de plaisir. Ceux-là sont des moralistes ou des poètes, tout au moins des épicuriens intellectuels. Le savant proprement dit n'a que rarement de ces charmants loisirs. Une curiosité généreuse le pousse toujours plus loin, et dût-il rencontrer, chemin faisant, bien des ronces et des épines, il ne s'arrête pas. M. Egger était de ceux qui cherchent toujours. Dans la préface de ses *Mémoires d'histoire ancienne*, il s'explique sur une invitation que plusieurs personnes lui avaient faite d'écrire une Histoire générale de la littérature grecque. Il n'écarte pas ce projet, mais il l'ajourne, et il est visible qu'il n'est pas attiré de ce côté. Une des raisons qu'il en donne, c'est qu'il préfère « l'étude des questions nouvelles » ; « choisir un sujet étroit, mais peu connu, l'explorer dans tous les sens avec toute

la pénétration dont on est capable » (ce sont ses expressions mêmes), voilà ce qui lui plaît. Dans l'œuvre à laquelle on le sollicite, il redoute « les vérités banales et les lieux communs » qui « tiennent nécessairement, dit-il, une place considérable dans un ouvrage d'ensemble ». Ici pourtant, Messieurs, si c'était le lieu de discuter, je serais tenté de présenter une objection. Une œuvre peut être banale; un sujet l'est rarement. L'histoire littéraire en particulier se renouvelle sans cesse, non seulement par les faits nouveaux dont elle s'enrichit, mais aussi par le mouvement nécessaire de l'esprit humain : une doctrine philosophique nouvelle, une révolution politique, mille causes lointaines en apparence peuvent avoir leur contre-coup, direct et profond parfois, dans la manière dont nous comprenons et dont nous admirons Sophocle et Démosthène. La crainte excessive qu'avait M. Egger de parcourir une route déjà battue nous a peut-être privés d'une Histoire de la littérature grecque qui nous manque. Heureusement, son ardeur au travail nous ménageait des compensations dans l'ordre des travaux qu'il préférait.

Pour trouver du nouveau, dans les matières relatives à l'antiquité comme dans toutes les autres, il faut avant tout connaître exactement les données du problème à résoudre, et savoir jusqu'où les recherches antérieures ont été poussées. Il faut, quoi qu'on fasse, être d'abord bien informé ou, comme on dit, être au courant. Être au courant! mot terrible pour qui sait par expérience ce qu'il signifie! Être au courant; mais c'est, pour reprendre à mon tour l'expression de Sainte-Beuve, la chose du monde la plus rare et la plus difficile, et qui suppose une étendue de lectures et de recherches dont les profanes ne se font aucune idée; recherches souvent ingrates, lectures difficiles, qui sont pourtant une part de la probité du savant. Curieux et consciencieux par excellence, M. Egger avait tout lu, même ce qui ne se rapportait pas à ses recherches immédiates; non seulement les auteurs du premier ordre, mais aussi ceux du second et du troisième rang; non seulement ceux d'Athènes ou d'Alexandrie, mais aussi ceux de Byzance; non seulement les Grecs, mais aussi les Latins; non seulement les classiques petits ou grands, mais aussi les scoliastes, les grammairiens, les compilateurs; non seulement les anciens, mais aussi la foule innombrable des modernes qui depuis la Renaissance, en Italie, en France, en Allemagne, ont essayé d'ajouter quelque chose, soit par des livres, soit par des dissertations, soit même par des traductions, à notre connaissance des choses antiques. M. Egger avait tout lu et tout retenu. L'étendue de son savoir

était vraiment merveilleuse. C'était le fruit d'un travail immense, mais rendu plus profitable par beaucoup d'ordre et de méthode et secondé par une mémoire incomparable. Cette mémoire, d'ailleurs, s'était pliée, comme toutes les facultés de M. Egger, au genre de services qu'il exigeait d'elle. Je ne sais s'il eût pu, comme Villemain par exemple, réciter à l'improviste de longs morceaux des poètes anciens ou modernes. Mais s'agissait-il d'un fait, d'un mot, d'un détail utile ou simplement curieux, elle était infaillible. On n'avait qu'à interroger M. Egger comme on eût feuilleté un dictionnaire, un répertoire, mais un répertoire obligeant, piquant, spirituel, allant au-devant des difficultés et vous aidant à les résoudre. A un moment quelconque, sans consulter ni ses livres ni ses notes admirablement classées, M. Egger pouvait vous dire combien les inscriptions attiques récemment découvertes présentaient d'exemples d'impératif en ὀσθων, ou si quelque poète obscur de la décadence grecque avait été traduit en français, et par qui. Tout aussi facilement, une anecdote piquante empruntée aux écrivains de la Byzantine sortait de quelque coin de sa mémoire, où elle attendait peut-être depuis vingt ans, sous la tente, mais non oubliée, l'occasion de reparaître au jour avec bonne grâce et à propos.

Avec cette étendue et cette sûreté d'information, quelque sujet qu'il abordât, il était prêt à l'étudier utilement. Je veux dire par là qu'il ne risquait pas de découvrir après vingt autres une vérité déjà vieille, ou, ce qui est plus grave et non moins fréquent, de retomber dans une vieille erreur déjà vingt fois réfutée.

Ces qualités-là, Messieurs, sont partout d'un grand prix; mais j'ose dire qu'en France elles sont plus précieuses qu'ailleurs, et d'un plus utile exemple. Nous avons les défauts de nos qualités. Le goût des idées générales, qui donne aux écrits la portée lointaine et le retentissement, peut faire paraître longue et fastidieuse la recherche des faits, sans lesquels pourtant les idées générales ne sont que des constructions ruineuses. Le plaisir de voir vite conduit parfois à voir superficiellement. L'esprit même, dont il ne faut pas médire, a ses dangers : il préfère parfois une erreur ingénieuse à une vérité plate. Le sentiment du beau est toujours prêt à se révolter contre l'érudition, qu'il trouve laide et ennuyeuse. Cette vivacité légère qui plaît dans la conversation, qui excelle à effleurer d'un mot tous les sujets, se plie mal aux exigences d'un travail méthodique. Montaigne disait, il y a déjà trois cents ans : « Un peu de chaque chose, et rien du tout, à la française. » C'était pourtant alors le siècle des Estienne et des Scaliger. Nous pouvons bien dire la même chose de notre temps. Quelques personnes

croient qu'aujourd'hui nous allons trop loin dans les voies de la science rébarbative. N'ayez pas d'inquiétude. Nous n'aurons jamais besoin qu'on nous prêche longuement le culte de l'élégance et l'amour du *mot*. Mais il sera probablement fort utile longtemps encore que de vrais savants, très français par la netteté vive de l'esprit, nous rappellent par leurs exhortations et surtout par leurs exemples que la science durable ne s'improvise pas, qu'il faut entrer dans la route difficile de la vérité armé de patience et de ténacité, qu'on ne doit rien dédaigner qu'à bon escient, et qu'avant de juger qu'une chose est mauvaise, il n'est pas superflu d'y aller voir. C'est là, Messieurs, le très grand service que M. Egger a rendu chez nous à la philologie. Instruit à l'école des Fauriel, des Boissonade, des Hase, des Victor Leclerc, et doué d'ailleurs comme il l'était, il a montré pendant toute sa vie, au prix de quel labeur incessant se fondait l'autorité scientifique, et que l'érudition pouvait vivre en très bonne intelligence avec un juste souci de l'art d'écrire.

Car M. Egger aimait que la science même se présentât sous une forme honnêtement littéraire. Il avait à un haut degré le respect de la langue française, et cet érudit qui avait lu pour ses travaux tant de mauvais grec et tant de mauvais latin (sans compter le mauvais français), était en matière de langage un puriste, pour lui-même et pour les autres. Il ne faisait pas bon soumettre à sa critique une page de français où se fût glissé quelque néologisme. Une gronderie amicale vous faisait bien vite apercevoir de votre faute, et l'on s'empressait de la confesser pour recevoir une absolution toujours prête.

Ce qu'il ne respectait pas moins que la langue française, c'étaient les idées morales, dont la préoccupation est sans cesse présente dans ses écrits. Il arrive souvent que l'idée du vrai prend dans l'esprit du savant, comme l'idée du beau dans celui de l'artiste, une sorte de prépondérance qui ne les rend pas à coup sûr indifférents à la morale, mais qui les conduit parfois à le paraître, parce qu'ils ont fait deux parts de leur activité, l'une, toute spéculative, uniquement occupée du vrai ou du beau ; l'autre, pratique, où la morale reprend ses droits, mais qu'ils ne livrent pas au public. M. Egger ne séparait pas volontiers la science et la littérature de la morale, même dans la spéculation, et sans mêler inutilement les deux choses là où elles n'ont que faire d'être mises ensemble, il ne négligeait pas les occasions qui s'offraient à lui de passer naturellement de l'une à l'autre. Quel que soit le sujet traité, un artiste, un homme de science, un homme d'action

se trahissent dans l'auteur à certaines marques qui n'échappent pas aux connaisseurs. On peut dire de même que dans tout ce qu'écrivait M. Egger, à moins que ce ne fût peut-être une inscription à déchiffrer ou un mot grec à expliquer, il y avait quelque chose qui révélait d'abord au lecteur, dans le savant merveilleusement informé, le *vir bonus* que les anciens demandaient à reconnaître dans leur orateur idéal.

Quelque chose de notre nature se montre dans le choix de nos auteurs préférés. Je ne crois pas me tromper en imaginant que M. Egger, trop bon helléniste à coup sûr pour ne pas sentir tout le prix des grands classiques, avait malgré tout une sorte de tendre préférence pour le curieux, le sage, l'honnête Plutarque. Il a fait deux fois de Plutarque le sujet de son cours, et surtout il l'a beaucoup cité, presque toujours pour le louer. Comment ne l'eût-il pas aimé, en effet? N'était-ce pas pour lui un modèle, une sorte de frère aîné, que ce savant aimable, instruit de toutes choses, ouvert à toutes les curiosités, habile à tirer de tout une solide leçon, et qui, loin de garder sa science pour lui-même, aimait à la répandre en de nombreux traités? Car cela même est une ressemblance de plus. Fontenelle disait que, s'il avait eu la main pleine de vérités, il se serait gardé de l'ouvrir. M. Egger eût dit tout le contraire. Il n'avait pas davantage cette sorte de dilettantisme épicurien de Boissonade qui distillait à ses heures quelque note fine et juste au bas d'un texte amoureusement édité, mais à qui les Mémoires académiques faisaient peur. M. Egger a beaucoup produit, et surtout beaucoup de Mémoires académiques : au temps de Plutarque, on aurait dit « beaucoup de traités ». Rien ne lui plaisait mieux que ce genre de dissertation qui s'abrège ou s'allonge avec une docilité parfaite selon la nature du sujet, et qui offre à une curiosité toujours en éveil un cadre commode pour mettre en lumière les résultats de ses recherches à mesure qu'ils viennent à se produire. L'Académie des inscriptions et belles-lettres, au XVIIIe siècle, a publié un grand nombre de Mémoires érudits aussi remarquables par la bonne et saine qualité du style que par le sérieux des recherches. M. Egger les connaissait à merveille, je n'ai pas besoin de le dire, et les goûtait fort. Les siens sont de la même famille. Sa parole n'était pas moins prompte et docile que sa plume, et il s'en servait avec la même abondance, la même justesse et la même correction, j'ajoute avec l'à-propos et la bonne grâce que comporte l'improvisation. Il n'était pas seulement érudit, il était aussi professeur dans l'âme, et par-dessus tout causeur aimable et conférencier.

Sa science était essentiellement communicative. Son érudition ne demandait qu'à s'épancher. Il était tout le contraire d'un avare : jamais il ne jouissait plus complètement de ses trésors que quand il pouvait en faire jouir les autres.

La réunion de toutes ces qualités, Messieurs, donnait à M. Egger une originalité complexe, mais franche et vive, de véritable savant, à la fois chercheur infatigable et lettré d'un goût classique, par-dessus tout honnête homme, dans la vieille et complète acception française de ce mot. Ce qui dominait dans sa nature, c'était la curiosité active, l'ouverture facile d'une intelligence toujours en quête du vrai, avec un caractère de droiture intellectuelle et morale qui éclatait partout. Tel il se montra dès ses débuts, tel il était encore après un demi-siècle d'enseignement et de production scientifique incessante.

II

Ses deux premiers ouvrages parurent en 1833 : c'étaient ses thèses de doctorat. M. Egger, licencié de l'année précédente et qui allait être reçu agrégé l'année d'après, avait alors vingt ans. Les difficultés de l'existence ne lui avaient cependant pas été épargnées. Mais son courage en vint à bout, et le souvenir de ces heures difficiles, dont il parlait quelquefois, n'avait laissé dans son âme généreuse qu'un sentiment de reconnaissance pour les appuis qu'il avait alors rencontrés.

C'était le temps des thèses courtes, simples dissertations pour la plupart qui n'avaient aucune prétention à passer pour des livres. La thèse latine de M. Egger, sur le pythagoricien Archytas de Tarente, avait 67 pages ; la thèse française, sur l'Éducation chez les Romains depuis la fondation de Rome jusqu'aux guerres de Marius et de Sylla, n'en avait que 46. Vous remarquerez, Messieurs, le choix caractéristique des deux sujets : celui qui fournit la plus longue des deux thèses est un sujet de pure érudition, à propos duquel le jeune docteur discute avec un savoir précoce et beaucoup de précision des problèmes d'authenticité et de critique qui eussent rebuté un pur humaniste. Le second, plus brièvement traité, accorde une plus grande place à la littérature et à la morale. Voilà déjà dès le début, et dans leur proportion définitive, les diverses tendances entre lesquelles devait se partager M. Egger ou plutôt qu'il devait associer et concilier pendant toute sa vie.

Attaché comme professeur à divers collèges de Paris, il par-

vint, ce qui est malaisé, à mener de front, grâce à un labeur infatigable et à une rare facilité, la préparation consciencieuse de sa classe et le soin de sa propre culture scientifique. Fort jeune encore, il rencontra un jour un proviseur qui se crut en droit de le prendre de très haut avec lui. Vingt ans après, les rôles étaient changés. Le petit professeur était devenu membre de l'Institut, et le grand proviseur, candidat à la même Académie, se vit obligé de venir humblement lui demander sa voix.

Dès l'année 1839 (M. Egger avait alors vingt-six ans), le savant se révélait par une œuvre qui était déjà plus qu'une promesse. L'Académie des inscriptions avait proposé pour sujet de concours l'Examen critique des historiens de la vie et du règne d'Auguste. M. Egger concourut et eut le prix. Le Mémoire couronné fut publié en 1844. A lire ce nouveau travail, on pouvait se demander si le jeune lauréat serait un helléniste ou un latiniste, car les historiens latins, comme il était naturel, y tenaient plus de place que les grecs. Mais ce qui n'était désormais douteux pour personne, c'est que, vers quelque objet d'étude que l'auteur se dirigeât, il y porterait les qualités qui font les maîtres, une pleine connaissance du sujet et de ses alentours, un esprit critique très judicieux, un style ferme, aussi éloigné de la négligence que de l'affectation. Il était impossible aussi de ne pas remarquer, chez ce jeune professeur de l'enseignement secondaire, agrégé des classes supérieures, une pratique surprenante non seulement des grands écrivains classiques, mais aussi de tous ceux qui peuvent jeter quelque jour sur l'antiquité, et, en outre, une attention nouvelle et rare soit aux travaux de la science étrangère, soit aux découvertes de l'épigraphie.

Ce Mémoire désignait M. Egger pour l'enseignement supérieur. Il y entra durant cette même année 1839, par l'École normale, où il fut chargé de suppléer Eugène Burnouf dans sa conférence de grammaire. Mais l'enseignement de l'École normale était supérieur en fait plutôt qu'en droit. A l'entrée de l'enseignement des Facultés, se dressait un examen nouveau, une agrégation particulière, dont le premier concours eut justement lieu en 1840. M. Egger y prit part, et fut reçu le second. Le premier était Ozanam, le troisième Adolphe Berger. Il suffit de rappeler ces noms pour expliquer l'éclat mémorable de ce concours; Ozanam fut un des professeurs les plus éloquents dont la Sorbonne ait gardé le souvenir, et Adolphe Berger, soit comme professeur de rhétorique à Charlemagne, soit comme suppléant de Victor Leclerc à la Sorbonne, a laissé la réputation méritée d'un maître aussi

savant que disert. Par une rencontre imprévue, des trois rivaux, c'est l'helléniste qui enleva la première place en français. La dissertation de M. Egger, sur la vérité historique dans les Oraisons funèbres de Bossuet, fut jugée par le président du jury, M. V. Leclerc, tout à fait supérieure; le jeune érudit qui avait si bien critiqué, un an plus tôt, les historiens d'Auguste, montra cette année-là qu'il ne possédait pas moins bien les historiens de Louis XIV, et qu'il savait parler des choses du XVIIe siècle non seulement avec érudition, mais encore, ce qui mérite d'être noté, dans une langue excellente.

Aussitôt après le concours, M. Egger devint suppléant de Boissonade. Il entrait ainsi dans cette Sorbonne où il allait désormais passer toute sa vie, et qui, avec l'École normale d'abord, mais plus tard sans partage, devait être le champ fécond de son enseignement.

Pour tout autre que M. Egger, cette suppléance eût été le signal d'un adieu presque définitif à tout ce qui n'était pas l'hellénisme. C'est pourtant trois ans plus tard, en 1843, qu'il publiait le plus important peut-être de ses travaux de latiniste, les *Latini sermonis vetustioris reliquiæ*, simple recueil de textes, il est vrai, mais recueil d'un genre nouveau, et qui, ainsi que tant d'autres travaux de M. Egger, ouvrait à l'enseignement une voie presque inexplorée. A côté du *Conciones,* à côté des textes littéraires qui présentent la langue latine dans son état de perfection, voici que le nouveau recueil mettait sous les yeux des professeurs et des élèves de nos lycées soit des fragments des vieux poètes, soit même des textes non littéraires, des inscriptions, par exemple, antérieures à l'âge classique. Il y avait là une vue juste et profonde : c'est qu'une littérature ne consiste pas seulement dans ses chefs-d'œuvre, mais que les débuts obscurs, les tâtonnements, outre l'espèce d'intérêt dramatique qui s'attache à cette lutte de la pensée d'un peuple contre les obscurités de sa propre inconscience, renferment souvent le secret de l'avenir. C'est aussi que l'étude des lettres n'est pas simplement un art, mais qu'elle est une partie de cette grande science historique qui s'applique à faire revivre tout le passé humain, et aux yeux de laquelle aucun fait n'est insignifiant s'il nous apprend quelque chose. Pour la philologie ainsi comprise, une littérature n'est pas une collection de quelques morceaux classiques où il y a, comme on disait autrefois, des beautés; c'est un tout vivant et changeant, qui s'éclaire de toutes les manifestations parallèles de l'activité nationale, et dont l'étude peut et doit associer, selon les rencontres, avec la

pure et délicate jouissance que donne la vue du beau, l'intérêt plus sévère, mais non moins mystérieux et profond, que soulève en tout ordre de recherches l'apparition d'un nouveau phénomène de la vie universelle. Voilà pourquoi M. Egger aimait tant le latin raide et lourd des vieilles inscriptions. Voilà pourquoi aussi, dans l'hellénisme, il ne s'intéressait guère moins aux origines obscures et aux longues décadences qu'au vif éclat des âges classiques. C'est qu'il sentait partout, dans le bégaiement de l'enfance des peuples comme dans celui de leur vieillesse, des forces vivantes en train de se développer ou de se transformer.

Dès que le suppléant de Boissonade eut pris possession de ses fonctions nouvelles, il ordonna son enseignement suivant des principes mûrement réfléchis et dont il ne s'écarta plus. L'usage était alors de consacrer au développement d'un même sujet les deux leçons de la semaine. M. Egger, après avoir soumis son idée avec déférence au titulaire de la chaire, introduisit la pratique devenue aujourd'hui si universelle, de diviser ses leçons en deux séries parallèles. Dans l'une de ses leçons hebdomadaires, il exposait d'une manière suivie un point d'histoire de la littérature grecque. Dans l'autre, qu'il appelait sa leçon philologique, et à laquelle il attachait, avec raison, une importance particulière, il se donnait la liberté d'aller plus au fond des choses, de citer plus de grec, de commenter les textes avec plus de détail et de précision : là, il pouvait, tout à son aise, introduire l'épigraphie grecque, dont il a été à la Sorbonne le premier patron, dès 1844 ; il pouvait aussi songer davantage aux intérêts immédiats des futurs licenciés et des futurs agrégés, qu'il n'a jamais perdus de vue, et qu'il aimait à avoir pour auditeurs. Profondément dévoué à sa tâche, constamment soutenu par la sympathie persistante des générations qui se succédaient autour de sa chaire, il a enseigné dans cette salle pendant quarante-quatre ans ininterrompus, d'abord comme suppléant, ensuite, à partir de la retraite volontaire de M. Boissonade, en 1855, comme titulaire. Il était justement fier de n'avoir jamais manqué une leçon. Quand la privation de la vue lui rendit la tâche plus lourde, il redoubla de courage et d'efforts, mais il ne céda pas. Il avait si bien dominé son infirmité que, lorsqu'il prit, il y a un an, la résolution de se reposer, on fut presque étonné de s'apercevoir que depuis trois ans déjà c'était par un vrai miracle de volonté patiente qu'il parvenait à remplir sa tâche. Par la variété des initiatives, par la solidité de l'enseignement, par la conscience qu'il mit toujours à faire tout son devoir, par cet étonnant courage, enfin, à en prolonger l'accomplissement presque au

delà de ses forces, la carrière de M. Egger dans le professorat est une des plus dignes de respect et d'admiration dont notre temps nous ait donné le spectacle.

Les travaux de l'enseignement, d'ailleurs, même ainsi compris, ne lui suffisaient pas. En même temps qu'il enseignait par la parole, il enseignait par la plume; et si quelques-uns de ses écrits reproduisent en partie son enseignement oral, beaucoup aussi s'en détachent et s'en éloignent.

Le premier ouvrage publié par M. Egger, après son Recueil d'anciens textes latins, était un très fidèle et très curieux écho de son cours de début. Cette année-là, le professeur, inaugurant à la fois son enseignement et cette double série de leçons parallèles dont je parlais tout à l'heure, avait pris, pour sujet de ses leçons générales, l'Histoire de la critique chez les Grecs, et pour sujet des leçons philologiques, l'explication de la *Poétique* d'Aristote, qui est le grand monument de la critique littéraire grecque. Vous reconnaissez, Messieurs, dans l'indication de ces deux sujets, non seulement le titre de l'un des ouvrages les plus connus de M. Egger, mais aussi la division du livre. Vous savez, en effet, que le livre sur l'*Histoire de la critique*, qui parut en 1849, renferme, outre cette histoire, le texte même de la *Poétique* d'Aristote, avec traduction et commentaire. Ce sont presque deux ouvrages en un seul. On voit d'où vient cette singularité, que M. Egger se préparait d'ailleurs à faire disparaître d'une nouvelle édition de son ouvrage. Cette nouvelle édition, qu'il n'a pas eu le temps de donner lui-même, sera bientôt publiée. Les nombreux changements que l'auteur, en vue de cette réimpression, a fait subir à son livre, et qui doivent l'augmenter de près d'un tiers, m'ôtent le droit de voir dans le texte de 1849 l'expression définitive de sa pensée. Je ne veux donc pas m'y arrêter, sinon pour y noter de nouveau, et cette fois en un sujet pleinement grec, ce que je signalais déjà tout à l'heure dans le Mémoire couronné par l'Académie des inscriptions, c'est-à-dire la variété et la sûreté des informations.

La *Poétique* d'Aristote n'a jamais passé pour facile; mais, du moins, dans l'effort qu'on tente pour la comprendre, on est soutenu par le plaisir d'avoir affaire à l'un des plus puissants esprits de l'antiquité. On n'en saurait dire autant du grammairien grec Apollonius Dyscole, que M. Egger prit ensuite pour sujet d'un ample et savant Mémoire (1854). Apollonius Dyscole, qui vivait au second siècle de l'ère chrétienne, était un grammairien subtil et savant, philosophe même, si l'on veut, mais enfermé dans un

dogmatisme étroit, et qui avait, en outre, le double tort de traiter fort mal ses adversaires et d'écrire dans une langue rebutante. Ses ouvrages sont pourtant intéressants, parce qu'ils marquent une date dans l'histoire des théories grammaticales de l'antiquité. Mais, pour en découvrir l'intérêt, ou même simplement pour les comprendre, il fallait un helléniste très courageux. M. Egger fut cet helléniste. Attiré par la nouveauté du sujet (car la plus grande partie des œuvres d'Apollonius a été publiée et pour la première fois dans ce siècle), piqué au jeu par la difficulté même de la tâche, l'érudit français rendit au grammairien grec oublié un tardif regain de notoriété, et, ce qui valait mieux, se montra lui-même, dans son ouvrage, grammairien très sagace et très savant.

La preuve, du reste, n'en était plus à faire. M. Egger venait de publier peu de temps auparavant (1852) ses *Notions élémentaires de grammaire comparée*, livre d'apparence modeste et de destination purement scolaire, mais qui avait le grand mérite de répandre dans les classes de nos lycées des doctrines et une méthode jusqu'alors entourées de je ne sais quel mystère. La conférence de grammaire de l'École normale, dirigée par M. Egger depuis 1839, était déjà entrée résolument dans cette ligne d'études, et il est permis de croire qu'elle avait en partie suscité quelques-unes des vocations brillantes qui, depuis, se sont tournées vers cette science nouvelle. Mais le petit livre dont je viens de rappeler le titre est le premier qui ait mis en France, à la portée de tout le monde, sous une forme très simple, quelques-uns des principaux résultats de la grammaire comparée. Cette fois encore, M. Egger s'était montré initiateur. Il avait cherché du nouveau, et l'avait trouvé.

Le Mémoire sur Apollonius Dyscole, s'ajoutant à tant d'autres preuves d'un savoir aussi précis qu'étendu, conduisit, en 1854, son auteur à l'Académie des inscriptions et belles-lettres. Ç'aurait été bien mal le connaître que de croire qu'une fois arrivé au but légitime de son ambition littéraire, il était homme à laisser son activité se ralentir. Jamais M. Egger n'a plus produit, et de choses plus excellentes, qu'au moment où sa réputation n'était plus à faire. Son autorité grandissante, loin de refroidir son ardeur, parut plutôt l'exciter. Il répandait d'une main de plus en plus prodigue et facile les richesses accumulées de son savoir.

Les tombes de l'ancienne Égypte avaient rendu et continuaient de rendre à la lumière un grand nombre de papyrus grecs. Letronne avait préparé la publication de ceux du Louvre, mais n'avait pas eu le temps de l'achever. Après sa mort, M. Brunet de Presle continua sa tâche, et M. Egger y fut associé. De cette col-

laboration, sortit un gros demi-volume du recueil intitulé *Notices et extraits des manuscrits*. Parmi les papyrus du Louvre, beaucoup étaient relatifs à des affaires privées qui n'offraient en elles-mêmes que peu d'intérêt. Mais, en 1855, Mariette en trouva un qui était de nature à provoquer une vive curiosité littéraire. C'étaient trois pages, ou plutôt trois morceaux de pages, où se voyaient encore soixante-sept vers lyriques en dialecte dorien d'un poète inconnu. M. Egger entreprit de les publier. Il les déchiffra, mais l'attribution en restait incertaine. Un jour, M. Brunet de Presle s'aperçut que les vers 30 et 31 du papyrus étaient déjà connus par une citation d'un grammairien, et qu'ils appartenaient au poète Alcman, l'un des plus anciens lyriques de la Grèce, et l'un des plus maltraités par le temps. Presque aussitôt, de nouvelles coïncidences frappèrent M. Egger. Nul doute désormais, c'était un des plus vénérables débris de la littérature grecque qui venait de reparaître au jour. Le 13 juillet 1860, M. Egger fit sur ce sujet une lecture à l'Académie, et le texte du vieux poète fut publié trois ans après dans le volume des *Mémoires d'histoire ancienne et de philologie*. En le publiant, M. Egger écrivait dans sa préface : « Le premier éditeur d'un texte ancien fait toujours preuve de quelque abnégation ; car il est à peu près sûr de se voir dépassé bien vite par ceux qui reviendront après lui sur ses traces. » Il est certain que, si l'on compare aujourd'hui ce morceau d'Alcman dans la publication originale de M. Egger et dans la dernière édition qu'en a donnée M. Bergk, on s'aperçoit que vingt ans de nouveaux efforts ont singulièrement accru la connaissance que le premier éditeur nous avait permis d'en acquérir. Mais qu'importe? Le premier soin de tout éditeur nouveau n'en est pas moins de commencer par rendre hommage à celui qui le premier a ouvert la route, et le nom de M. Egger est désormais inséparable du souvenir d'une des trouvailles les plus précieuses qu'on ait faites depuis longtemps en matière de littérature grecque.

Il reste attaché de la même manière au nom de l'orateur Hypéride. Un grand manuscrit sur papyrus, contenant trois discours de cet orateur, avait été retrouvé vers 1847 par des Arabes dans une tombe de Thèbes. Les Arabes mirent Hypéride en pièces, et le vendirent en détail à divers curieux. Les morceaux du manuscrit se répandirent dans toute l'Europe. Quelques-uns arrivèrent à Paris, dans la collection de M. Michel Chasles. M. Egger en fit le sujet d'un très important Mémoire en 1868. Ce sont là, Messieurs, dans la vie d'un savant, des dates mémorables et de grands jours. M. Egger a eu l'honneur et le bonheur d'en compter plusieurs de

cette sorte, juste récompense d'une curiosité vaillante et infatigable.

J'abrège, Messieurs, la longue énumération de tant de travaux. Tous ont leur prix, et il est tel de ses Mémoires académiques qui a l'étendue d'un volume, par exemple celui qu'il fit sur les *Traités publics dans l'antiquité*. Mais si je voulais citer seulement les principaux, le temps me manquerait pour le faire.

J'ai hâte d'arriver à ce que je regarde comme l'ouvrage capital de M. Egger, et comme l'un de ceux qui font le plus d'honneur à la philologie française de ce temps, je veux dire son histoire de l'*Hellénisme en France :* admirable matière, et qui exigeait, pour être bien traitée, un helléniste très érudit en fait de littérature française et en même temps homme de goût. M. Egger en fit le sujet de son cours à la Sorbonne en 1867-1868. Peu de mois après, le cours fut publié en deux volumes in-8°. C'est le seul des cours de M. Egger qui ait gardé, en devenant livre, sa division première en leçons et sa physionomie d'enseignement parlé. L'auteur, dans sa préface, s'en excusait presque, se demandant si les « irrégularités de composition » seraient compensées « par l'intérêt qui s'attache aux formes plus libres et plus digressives de l'enseignement public ». Les lecteurs, Messieurs, ont répondu affirmativement. Ces « formes libres et digressives » étaient dans la nature intime du talent de M. Egger. Dans l'histoire de l'hellénisme en France, le sujet s'y prêtait par lui-même, et la division en leçons rendait cette allure encore plus naturelle. A lire le livre, on croit l'entendre. Ces deux volumes sont l'image fidèle de son enseignement, arrivé, par la convenance parfaite de la matière et de la forme, aussi bien que par la pleine possession du savoir et de la méthode, à son expression définitive.

Je ne veux pas louer, Messieurs, le savoir qui éclate dans ces deux volumes : ce serait répéter ce que j'ai déjà dit bien des fois. Et pourtant, quelle étendue de connaissances, quelle variété de lectures dans cet exposé qui touche à tant de choses! Et combien ces leçons, qui se suivaient à si peu d'intervalle, étaient pleines de substance! Mais je veux laisser cela de côté. Ce que j'aime mieux signaler, c'est la liberté d'esprit de cet helléniste, qui ne jure pas par Aristote et qui, dans la querelle des anciens et des modernes, trouve que les idées de Perrault avaient du bon; c'est l'équité modeste de ce vrai savant qui, trouvant sur sa route les grosses erreurs de Laharpe, croirait pédantesque d'en triompher, et aime mieux relever ce que le critique du XVIIIe siècle a, malgré tout, deviné avec justesse ou senti avec âme au milieu de ses igno-

rances; c'est le goût délicat qui se montre en tant de passages; c'est le goût libre et hardi qui lui fait préférer vingt pages de Mme de Staël, mêlées d'erreurs mais pleines de vues, à des écrits plus exacts en apparence et de moins de portée; c'est surtout l'amour profond de la langue et de la littérature françaises qui circule dans tout le livre et qui en est l'âme. Si j'avais un regret à exprimer, ce serait que l'auteur, s'arrêtant au seuil du XIXe siècle, n'ait pas jeté un regard d'ensemble sur la manière dont nous étudions aujourd'hui les choses de l'antiquité : il me semble que cela eût éclairé par ricochet tout ce qui précède. A mon sens, le XIXe siècle est le début d'une période toute nouvelle. Le XVIe siècle, ivre, pour ainsi dire, de l'antiquité retrouvée, s'était presque refait païen; le XVIIe siècle se ressaisit; le XVIIIe se révolte ou se détache : trois rôles bien différents en apparence, en réalité trois moments d'une même évolution, dont le point de départ avait été la subordination de la pensée moderne à la pensée antique, comme d'un élève envers son maître. Aujourd'hui, ce n'est plus comme vers des maîtres que nous revenons aux anciens, pas plus que nous ne songeons (en dehors du collège et des polémiques de collège) à nous révolter contre un joug qu'ils ne nous imposent plus. C'est dans un esprit de liberté complète, mais aussi de sympathie largement humaine pour ces aînés de notre race, que notre siècle très historien et très artiste relit leurs œuvres. J'imagine quelquefois un chapitre d'histoire littéraire intitulé « l'Hellénisme dans la poésie contemporaine », et j'aimerais qu'on m'y fît voir, avec une foule de beaux vers à l'appui, comment les poètes qui sont aujourd'hui le plus loin de se soumettre à la poétique d'Aristote et à celle de Boileau sont parfois cependant ceux qui savent à l'occasion recueillir avec le plus d'amour et refléter avec le plus d'éclat quelque pur rayon du ciel grec.

III

J'ai parcouru, Messieurs, les principales étapes de la carrière savante de M. Egger, et signalé ses œuvres les plus connues. Celles que j'ai dû laisser de côté ne sont guère moins considérables. Mais à supposer même que j'eusse tout rappelé, tout analysé, je ne vous aurais pas donné de M. Egger une idée vraiment complète. Quel que soit le mérite durable de ses œuvres, sa personne valait mieux encore. Je ne parle pas seulement de cette bonté que tous ses amis ont connue et dont le souvenir leur est cher. Mais, sans sortir du domaine qui est le nôtre, et à ne parler

uniquement que du savant et du professeur, comment ne pas rappeler ce don qu'il eut à un si haut degré, d'être un centre, un foyer réchauffant et stimulant?

M. Egger faisait partie de beaucoup de Sociétés savantes. D'autres, en pareil cas, auraient craint de disperser leur esprit et de lui ôter de son ressort. Pour M. Egger, cette dispersion n'était que le mouvement même de la vie intellectuelle, qu'il portait partout avec lui, et qu'il réveillait chez les autres. Il donnait des idées de travaux, provoquait à la recherche dans tous les sens et payait sans cesse de sa personne. Ce qu'il était à l'Institut, il ne m'appartient pas de le dire. Mais à l'Association pour l'Encouragement des études grecques, dont il était devenu président honoraire après l'avoir présidée trois fois effectivement, cette action personnelle lui assurait une place qui ne sera pas remplie. Nul plus que lui n'excellait à étendre les relations de la Société, à lui recruter des adhérents, à introduire dans les séances le mouvement et l'intérêt.

Son cabinet de travail, par l'attrait mêlé de respect qu'inspiraient sa personne et sa causerie, avait fini par devenir, le dimanche matin, comme le siège d'une nouvelle Société d'amis du grec, Société sans nom et sans statuts, sans membres fixes, la plus ouverte, la plus hospitalière, la plus aimable de toutes, où tout changeait d'une semaine à l'autre, tout, excepté celui qui en était le centre et la vie. Je ne veux pas parler des réunions du dimanche soir, dans son salon, parce que l'honneur n'en appartenait pas uniquement à lui. Mais, le matin, c'était lui seul qui recevait, et avec quelle cordialité, avec quelle bonne grâce familière, le nombre est grand de ceux qui s'en souviennent et qui peuvent le dire. Les générations les plus différentes se rencontraient là : amis fidèles et anciens, élèves presque aussi âgés que leur maître, jeunes gens qui débutaient dans la vie, tous rassemblés par un commun sentiment de respect et d'affection. Les Grecs y étaient presque aussi nombreux que les Français ; car cet helléniste était en même temps un philhellène, ce qui n'arrive pas toujours, et il connaissait presque autant de monde dans l'Athènes d'aujourd'hui que dans celle de Périclès. Mais il portait dans son philhellénisme la même modération de jugement, la même affectueuse franchise que dans tout le reste, et il demandait à ses amis la permission de ne pas toujours penser comme eux. Il aimait beaucoup la prononciation moderne, mais sans croire que ce fût celle de Démosthène ; il s'intéressait vivement aux tentatives de rénovation du néo-grec, mais il doutait qu'on eût toujours pris pour y arriver les meilleurs

moyens. Que de bons conseils, que de paroles sages, dites d'un ton de bonhomie souriante, sont tombées de ses lèvres au hasard de ces causeries tout amicales, et ont germé dans les esprits qui les recueillaient !

Depuis plusieurs années, ses regards s'étaient voilés, et la lumière du soleil n'arrivait plus à ses yeux, demeurés pourtant clairs et vifs. J'ai déjà dit qu'il avait continué son enseignement malgré tout. Il écrivait aussi, ou du moins il dictait, et, non content de reviser d'anciens travaux, il en composait d'autres où il était impossible de saisir la moindre trace des obstacles que lui suscitait son infirmité.

Mais, puisque j'ai commencé, Messieurs, à vous dire quelques mots de l'homme, ce ne sont pas ces témoignages extérieurs d'une activité surprenante que je veux en ce moment vous signaler : c'est la beauté morale grandissante de cette fin de vie, consacrée par un mal stoïquement supporté. Il y avait longtemps que M. Egger faisait chaque jour acte de stoïcisme, car depuis trente ans (quelques mots de lui trouvés après sa mort l'ont révélé) il s'attendait, sans en rien dire à personne, à la fin soudaine qui l'a frappé. Mais nul n'en avait reçu la confidence, et son courage restait ignoré. Malgré les tristesses inévitables de la vie, sa destinée était heureuse, ou le paraissait. La cécité trahit son secret : on sut enfin de quelle force d'âme cette douceur était faite, et pourquoi, dans sa littérature, la morale tenait tant de place. Jusque-là, sa vie avait été belle et honorée ; à partir du moment où il devint aveugle, elle prit un caractère de grandeur.

Il y a de beaux vers des anciens qui se présentent d'eux-mêmes à la mémoire quand on se rappelle cette noble vieillesse. C'est le mot de Solon, d'une simplicité si profonde : « Je vieillis en apprenant chaque jour quelque chose »,

Γηράσκω δ'αἰεὶ πολλὰ διδασκόμενος,

ou encore celui d'Horace, qu'on pouvait appliquer (moins le signe de l'interrogation) à M. Egger :

Lenior ac melior fis accedente senecta ?

Je m'arrête, Messieurs, bien que je sois loin d'avoir tout dit. J'ai voulu d'abord parler surtout du savant et du professeur, et voilà qu'insensiblement je suis arrivé à vous parler de l'homme. N'est-ce pas ce que demandait Pascal, et le signe à ses yeux du vrai mérite, que dans l'auteur tout d'un coup on découvre un homme ?

Alfred CROISET.

LES BOURSIERS
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

L'institution des boursiers de l'enseignement supérieur auprès des Facultés des lettres, des sciences et de médecine, a été l'une des créations les plus démocratiques et les plus fructueuses pour l'instruction publique qui aient été faites dans ces huit dernières années. Elle a profité largement à l'enseignement secondaire, auquel elle a concouru à fournir les maîtres qui lui manquaient — plus de trois mille licenciés à l'origine — aussi bien qu'à l'enseignement des Facultés. Cependant, comme toute institution nouvelle, elle présente quelques imperfections ; elle n'a pas encore trouvé exactement les conditions de son équilibre entre les deux ordres d'enseignement supérieur et secondaire, et elle a donné lieu à diverses critiques. Peut-être n'est-il pas inutile de rechercher jusqu'à quel point ces critiques sont fondées, afin d'en tirer parti pour perfectionner l'institution elle-même.

Rappelons d'abord l'objet de cette fondation, et les services qu'elle rend chaque jour à l'État et aux divers ordres d'enseignement, services que l'on est parfois enclin à oublier.

Les bourses d'enseignement supérieur ont pour destination de fournir aux jeunes gens capables les moyens de compléter leurs études et d'acquérir les grades de licencié et d'agrégé, ou équivalents, sans imposer à leur famille ou à eux-mêmes des sacrifices excessifs. C'est en effet un sacrifice considérable que de poursuivre pendant plusieurs années, sans salaire ni profit d'aucun genre, des études scientifiques ou littéraires. Cependant l'État a intérêt à ce que ces études soient cultivées, tant pour le bénéfice commun de la société que pour le recrutement spécial de ses services. Au point de vue général des études, l'institution des boursiers fournit aux Facultés des lettres et des sciences des élèves, désignés par un concours public et préalable. Ces élèves choisis, astreints à l'assiduité et soumis à une certaine discipline, forment autour des professeurs et des maîtres de conférence une élite, un noyau exceptionnel qui entraîne les autres, c'est-à-dire les élèves des Facultés de droit et les élèves volontaires, dont M. Lavisse parlait naguère en termes excellents ; ils les excitent au travail, en même temps qu'ils soutiennent les maîtres par le témoignage incessant des effets utiles de leur enseignement. Aussi nos Facultés, jusque-

là languissantes parfois, ont-elles reçu de l'établissement des bourses de licence une impulsion considérable. Diminuer aujourd'hui le nombre des boursiers, ce serait amoindrir les Facultés et leur porter un grave préjudice. Tel est le rôle des boursiers dans notre enseignement supérieur. Il n'est pas moindre dans l'enseignement secondaire.

En effet, les études des boursiers ont une sanction : ils doivent se présenter aux examens et ils prennent l'engagement de concourir aux services publics de l'enseignement secondaire. C'est là un droit légitime que l'État exerce, en retour des avantages qu'il assure à ces jeunes gens, par la bourse même et par l'exemption du service militaire. Mais peut-être l'exercice de ce droit a-t-il été l'origine secrète de quelques-unes des attaques dirigées contre la nouvelle institution et des tentatives faites pour la restreindre. En effet, il existe déjà une grande école, l'École normale supérieure, entretenue par l'État, pour le recrutement des professeurs de l'enseignement secondaire. L'instruction qui y est donnée est excellente, les élèves laborieux et capables, dignes de tout l'intérêt des pouvoirs publics. Cependant, depuis les développements donnés à l'instruction publique par la République, l'École normale est devenue insuffisante, non certes par l'affaiblissement des études, qui y sont aussi élevées que jamais, mais par le nombre de ses élèves. De là la nécessité de former des élèves en dehors de l'École normale. La chose a été d'autant plus facile que cette École ne possède aucun monopole comparable à celui de l'École polytechnique. Elle a seulement le privilège d'un système régulier de conférences et d'exercices intérieurs. Mais les grades mêmes qui mènent au professorat, tels que celui d'agrégé, sont donnés par un concours public, ouvert à tous.

L'institution des boursiers a eu en partie pour objet de pourvoir à l'insuffisance numérique des élèves de l'École normale ; mais, en même temps, elle leur a créé une concurrence. Elle a permis, en effet, à un certain nombre de jeunes gens une préparation libre aux examens, constituant un système très libéral et qui rappelle à certains égards les Écoles centrales de la première République. Il y a même ce développement nouveau, que les boursiers sont institués en province aussi bien qu'à Paris et concourent ainsi à la prospérité de nos Facultés départementales. Cette concurrence, cette préparation libre, sont éminemment utiles et fructueuses pour le bien de l'enseignement.

Mais abordons la question la plus délicate que soulève cette concurrence. Le nombre des boursiers n'est-il pas trop considéra-

ble et l'État peut-il les employer tous? Observons d'abord que l'État, en leur assurant certains privilèges pour leur éducation, leur constitue un avantage durable et dont ils profiteraient, même si aucune situation officielle ne leur était donnée. A cet égard, ces jeunes gens, rompus à l'habitude du travail et susceptibles de se rendre utiles de mille manières en tirant parti de leurs connaissances acquises, ne concourent pas plus à grossir le nombre des déclassés que ne le font ceux des élèves de l'École normale qui abandonnent les services de l'État pour entrer dans d'autres carrières. Les uns et les autres peuvent servir la France par des voies différentes.

L'argument des déclassés est celui que l'on employait naguère sous l'Empire pour s'opposer au développement des études, dans l'ordre primaire aussi bien que dans l'ordre supérieur. C'est celui que l'on met encore en avant dans plus d'un pays despotique pour combattre les progrès de l'instruction publique. Cessons de l'employer : il n'est pas de bon aloi dans une nation démocratique.

On a dit aussi : mais pourquoi l'État oblige-t-il les boursiers à se lier envers lui par l'engagement décennal, sans savoir s'il pourra plus tard les employer tous? Ne vaudrait-il pas mieux que l'État leur donnât gratuitement ses services, sans s'assujettir de son côté à aucune promesse? La réponse est facile. Je ne sais si ces jeunes gens exempts de toute obligation suivraient leurs études avec la même énergie; mais en tout cas l'engagement décennal est corrélatif de l'exemption du service militaire dans notre législation présente. Supprimez l'un, l'autre tombe et les boursiers disparaissent : les ennemis de l'institution, s'il y en a, atteindraient ainsi leur but par une voie détournée. Il serait étrange d'ailleurs que les bénéficiaires d'un double privilège, bourse et exemption du service militaire prétendissent s'en prévaloir pour se déclarer mécontents. L'État échange un service public contre un autre : mais il est certain que par là même les administrateurs de l'instruction publique se trouvent tenus d'employer ces jeunes gens, soit comme professeurs, soit comme répétiteurs.

Les boursiers trouvent un premier ordre d'emplois publics dans le concours d'agrégation : l'État fixe d'ailleurs chaque année le nombre des agrégés dont il a besoin pour ses lycées. Il ne saurait y avoir pléthore à cet égard. Quant aux boursiers plus nombreux qui obtiennent le grade de licencié, la plupart doivent trouver un emploi dans les collèges communaux. Il y a quelques années, rappelons-le, il y manquait 3,000 licenciés, nécessaires pour remplir les emplois de professeurs. Or, à peine quelques

centaines de boursiers ont-ils été pourvus, qu'un phénomène singulier s'est produit : on cessa de leur donner un emploi dans les collèges. Les maîtres de ceux-ci, pourvus jusque-là d'une délégation provisoire, en raison de l'insuffisance de leurs grades, avaient reçu subitement l'investiture d'un titre définitif.

Heureusement, le recrutement des professeurs licenciés, arrêté ainsi momentanément, a repris depuis, et rien ne prouve qu'il ne suffise pas à absorber tous nos boursiers, quand ce service aura pris une règle définitive. S'il en reste quelques-uns, il est facile d'ailleurs de leur donner un emploi fructueux pour l'enseignement secondaire. Pourquoi ne pas utiliser les plus capables, comme professeurs surnuméraires et dédoubler avec leur concours les classes trop nombreuses de nos grands lycées, sans créer pour cet objet les charges, trop onéreuses au budget, de professeurs définitifs ? Pourquoi encore ne pas établir dans nos principaux lycées de vrais et sérieux maîtres répétiteurs des classes supérieures, rhétorique, philosophie, mathématiques : maîtres chargés non plus de surveiller seulement les élèves, mais de les aider efficacement dans leurs exercices ; chargés, en un mot, de jouer vis-à-vis d'eux le rôle de frères aînés qui les dirigent dans leurs études et leur apportent le concours de cette instruction supérieure, puisée pendant leur séjour dans les Facultés.

Au bout opposé de l'échelle des études, on a déjà introduit des instituteurs primaires et des femmes pourvues de grades, non sans un extrême profit pour l'éducation intellectuelle et morale des petits enfants qui fréquentent les classes inférieures des lycées. Pourquoi ne pas faire une chose équivalente pour les classes supérieures ? Un tel devoir n'aurait rien d'humiliant ni de pénible pour les boursiers parvenus au grade de licencié. Ils ne sauraient d'ailleurs s'y refuser : c'est le prix du double service qui leur a été rendu. On dit que des essais ont déjà été faits dans cette voie : ce serait la solution tant cherchée du problème des maîtres d'études.

Si l'on veut bien continuer à chercher dans cette direction, avec la ferme volonté d'arriver à un résultat, les nombreux lycées de France offriront tous les débouchés nécessaires, avec grand profit pour leurs élèves, et l'on résoudra en même temps les quelques difficultés que peut offrir le nombre des boursiers d'enseignement supérieur.

En tout cas, ne demandons jamais aux pouvoirs publics de restreindre ou de mutiler les institutions dues à leur libéralité, faute de savoir les perfectionner et en tirer le parti le plus utile pour la culture nationale.

M. BERTHELOT.

L'ORGANISATION DU BACCALAURÉAT EN PRUSSE

La réforme du baccalauréat donne lieu en France à de si graves débats, qu'il ne paraîtra peut-être pas inutile d'exposer une fois de plus les idées qui règnent à ce sujet en Prusse. Rien n'est plus loin de notre pensée, d'ailleurs, que de vouloir, dans les pages qui suivent, proposer l'organisation prussienne comme un modèle à imiter. Il y a entre le système d'éducation et la constitution, les mœurs, l'histoire et les goûts d'un peuple, une connexion si étroite, et l'examen du baccalauréat en particulier a revêtu des formes si diverses chez les différents peuples civilisés, il s'est plié à tant de particularités nationales, qu'il serait absurde de songer à établir ici une comparaison quelconque. Mais il est toujours utile de se rendre compte des motifs qui ont déterminé une autre nation dans le choix de ses institutions, et quiconque désire élargir l'horizon de ses propres idées ne peut manquer de se livrer à cette étude.

Trois idées fondamentales, qui découlent de la nature même des choses, se retrouvent dans toutes les organisations du baccalauréat en Prusse : 1° Les élèves doivent montrer (*pro præterito*) qu'ils ont acquis le degré de culture exigé ; — 2° on leur rend possible (*pro futuro*) l'acquisition d'une instruction supérieure, à l'Université, dans les écoles techniques ou autres, et on leur ouvre ainsi l'accès d'une carrière ; — 3° ils sont admis à un certain rang dans la société. Naturellement, ce dernier point ne figure pas dans les règlements officiels ; mais c'est un fait non moins réel qu'en Allemagne un degré supérieur de considération est acquis à celui qui a passé l'*Abiturienten-Examen*.

Le second point a son histoire. Pendant longtemps l'examen du baccalauréat a fait partie des attributions des professeurs d'Université, qui s'assuraient par eux-mêmes que les candidats étaient capables de suivre leurs cours. Cet usage a été aboli. Les écoles seules ont le droit aujourd'hui de faire passer cet important examen aux élèves, qu'elles connaissent le plus souvent pour

avoir longtemps observé leur travail et leurs efforts. Il arrive, de temps à autre, qu'elles sont chargées par les autorités d'examiner aussi des candidats étrangers qu'elles ne connaissent pas, et dont les études ont été plus ou moins irrégulières. L'examen de ces « externes », comme on les appelle, exige plus de circonspection et de précaution ; mais pour eux, comme pour les autres, c'est au gymnase, jamais à l'Université, qu'il a lieu.

Si l'on demande maintenant quelles sont les connaissances et les aptitudes diverses impliquées dans l'idée d'une culture générale et qui sont la condition nécessaire pour entreprendre avec succès des études supérieures, la réponse ne saurait être la même à toutes les époques. Tout change : c'est la loi des choses humaines. Les règlements de 1834, de 1856 (1859) et de 1882, reproduisent les points de vue qui ont successivement dominé aux différents moments de cette période. Ces variations sont le fait, non de la législation, mais de l'administration. On voudrait pour cette raison condenser dans une loi générale de l'instruction publique tout ce qu'il y a d'important dans la longue série des ordonnances ministérielles ; mais l'on se heurte à de grandes difficultés qui résident principalement, non à proprement parler dans les questions d'enseignement, mais dans les charges financières qui, dans un système scolaire bien défini, incomberaient nécessairement à l'État. Bref, l'organisation de notre baccalauréat repose, non sur une loi, mais sur des règlements ministériels, et il se peut bien que l'avenir n'apporte que peu de changements à cet état de choses.

Qu'est-ce qui préside à la rédaction de ces règlements, en inspire les réformes, et les adapte aux conditions nouvelles créées par les circonstances ?

Dans tout cela, il faut reconnaître à la presse un rôle capital. Nos écoles secondaires ont été, dès longtemps, un sujet de prédilection pour nos publicistes. Une critique très animée, sinon toujours très judicieuse, remplit les journaux, en particulier les innombrables feuilles pédagogiques. Cette critique, absolument libre, ne laisse pas d'aborder les questions de principes, et des voix se sont fait entendre pour demander la suppression complète du baccalauréat. Ce point de vue radical a été défendu par des hommes de grand mérite, qui manifestaient la crainte que le niveau égalitaire du règlement n'entravât le développement original des aptitudes individuelles. Cette critique ne pouvait se soutenir dans ses conclusions extrêmes, mais elle a produit un excellent effet, en mettant un frein à la réglementation : suivant l'usage

allemand, l'essentiel seul est uniformément prescrit pour tous les établissements de même catégorie, tout le reste étant abandonné à l'initiative des professeurs, ou déterminé par les circonstances locales.

Les bureaux du ministère enregistrent soigneusement toutes ces critiques de valeur bien inégale, mais qui sont les échos de l'opinion, et des signes des temps qu'il n'est sage pour personne, si haut qu'on soit placé, de laisser passer inaperçus. Toutefois, le ministre apporte naturellement plus d'attention aux avis des organes réguliers de l'État. Les douze grandes provinces de la Prusse ont chacune dans l'*Oberpresident* un représentant autorisé des intérêts des écoles secondaires, qui tient le ministre au courant, par des rapports périodiques, de tout ce qui a trait à leur administration. Personnellement, ces fonctionnaires ont surtout à envisager les choses par leur côté général, politique ou, pour mieux dire, social et politique; mais ils ont auprès d'eux des conseillers, au nombre de deux ou de trois, qui apportent dans l'administration scolaire de la province les lumières de leurs observations spéciales. De sorte que, si le ministre a besoin d'un renseignement quelconque, s'il institue par exemple une enquête dans les douze provinces sur un projet de réforme du baccalauréat, il est sûr de recueillir les informations les plus certaines. Il s'adresse en outre volontiers aux « commissions scientifiques » instituées dans chaque province, et dont les membres nommés par le ministre sont chargés de faire passer un examen aux jeunes gens qui postulent une chaire dans une école secondaire. Ce sont généralement des professeurs d'Université qui, moyennant une faible indemnité, remplissent ces fonctions. Si, dans les questions d'ordre essentiellement pédagogique, ils ne sont pas consultés en premier lieu par le ministre; par contre, ils sont mieux que personne en situation d'émettre un avis compétent, lorsqu'il s'agit de mettre les programmes d'examen en harmonie avec les progrès toujours croissants de la science.

Vient enfin une institution bien connue aussi des lecteurs de la *Revue*, je veux parler des congrès des directeurs qui se réunissent tous les trois ans dans chaque province, et dans lesquels, pendant trois et quatre jours, ces hommes, pour la plupart pleins d'expérience, discutent des questions préalablement étudiées, et échangent non seulement leurs vues personnelles, mais aussi celles de leurs collègues et des professeurs de leurs établissements.

Il est impossible d'imaginer de meilleures sources d'informations pour un ministre.

Après avoir indiqué dans quelles conditions le règlement est rédigé et promulgué, voyons de quelle manière son application est assurée. Il faut remarquer tout d'abord qu'il y a dans les circonstances mêmes au milieu desquelles ces prescriptions sont édictées la garantie d'un certain contrôle. Le public est attentif à leur exécution, et les autorités s'y intéressent non seulement d'office, mais personnellement. Elles n'épargnent aucune peine et se font adresser par les directeurs des rapports aussi détaillés que possible. Une autre source de renseignements excellente pour le public et l'administration supérieure, ce sont aussi les « programmes » ou comptes rendus publiés annuellement par chaque école secondaire : une première partie, obligatoire, comprend le plan d'études général et pour chaque classe, la statistique des entrées, des examens de maturité, de la bibliothèque, des collections scientifiques, etc. ; la seconde, facultative, consiste en une dissertation d'un professeur sur un sujet scientifique, laquelle permet de juger dans une certaine mesure de l'esprit général qui anime le corps enseignant.

De toutes manières l'autorité supérieure s'efforce de faire naître la conviction que l'examen du baccalauréat n'est point quelque chose d'à part, mais l'achèvement naturel et la conclusion d'un cycle de neuf années d'études. Elle tâche d'empêcher toute préparation spéciale à cet examen, en particulier tout ce qui est mémorisation de dates chronologiques, par exemple, ou de résumés de géographie, d'histoire de l'Église ou des dogmes, etc. Elle n'y réussit pas toujours, car elle ne peut faire disparaître complètement la peur de l'examen ; mais elle y réussit cependant pour une bonne part.

L'institution de l'examen écrit sous surveillance, comme première épreuve, est très importante à ce point de vue. Les élèves qui, après avoir régulièrement suivi les huit ou neuf années du cours d'études, se présentent à l'examen de sortie, ont à faire dans l'espace de quatre jours : 1° une composition allemande, en cinq ou cinq heures et demie; 2° une composition latine, dans le même temps; 3° un thème latin, dont le texte représente un peu plus d'une page in-octavo imprimée, en deux heures; 4° une version grecque, tirée de Platon, Xénophon, Sophocle, Euripide, Démosthène, etc., en trois heures; 5° quatre problèmes de mathématiques ou de physique, en cinq heures. En outre, pour les futurs théologiens, une traduction d'hébreu avec analyse, en deux heures. Comme on le voit, le choix des épreuves est fait de manière à rendre impossible tout *cramming*, comme disent les Anglais, et à

pouvoir s'assurer que les candidats possèdent la culture et les aptitudes que supposent leurs études antérieures. Les élèves dont les compositions ont été en majorité insuffisantes sont exclus de la suite de l'examen, et ne peuvent se représenter que six mois après. Ceux qui sont admis à l'examen oral sont interrogés sur la religion chrétienne, sur un texte latin (Horace et prosateurs), un texte grec (*Iliade* et prosateurs), un texte français (un texte hébreu pour ceux qui se destinent à la théologie), enfin en mathématiques, en histoire et en géographie. L'interrogation dure en total pour chaque élève une heure et demie ou deux heures. Cette épreuve est généralement présidée par un représentant de l'administration scolaire provinciale, investi de pouvoirs considérables, mais il est dans l'ordre que les professeurs qui connaissent parfaitement les élèves aient voix prépondérante pour décider du sort de l'examen, et c'est ce qui arrive effectivement. Lorsque le conseiller scolaire est empêché de présider l'examen, c'est le directeur même de l'établissement qui remplit les fonctions de commissaire du gouvernement.

Ainsi, en dehors du directeur et des membres du personnel enseignant qui forment le jury d'examen, les délégués de l'administration scolaire provinciale sont seuls chargés de veiller à l'observation du règlement. Il y a dans ce fait une haute marque de confiance à l'égard des directeurs et des professeurs, chez lesquels on suppose, avec un scrupuleux sentiment de leur devoir, les qualités scientifiques requises pour remplir les prescriptions du règlement. On est en outre guidé par la conviction qu'il est inutile et qu'il serait même nuisible d'obtenir une plus grande uniformité que celle qui est obtenue par la procédure actuelle. Il y a bien en Allemagne aussi des tendances favorables à un nivellement parfait, et dans certaines régions l'administration centrale prescrit à tous les gymnases les mêmes travaux à faire les mêmes jours. Cette méthode pourrait être poussée plus loin encore, mais l'administration prussienne estime que l'avantage qui serait peut-être obtenu de la sorte serait payé trop cher au prix de la liberté individuelle et de la vie indépendante de chaque école. C'est la tradition de la grande époque où un Guillaume de Humboldt, un Stein, un Schleiermacher revendiquaient les droits de l'individualité.

Toutefois il nous reste encore à signaler une autre mesure qui associe en quelque sorte les Universités au contrôle des examens du baccalauréat. Tous les travaux écrits, en effet, sont ultérieurement (lorsque les *Abiturienten* sont déjà entrés à l'Université ou

dans quelque autre école) soumis à l'examen des professeurs d'Université qui siègent en même temps, comme examinateurs, dans les « commissions scientifiques » dont il a été parlé précédemment. Leur tâche est de s'assurer que les jugements portés par le jury gymnasial concordent avec la moyenne prescrite par le règlement, qn'ils ne sont pas trop indulgents, ou qu'ils sont en harmonie avec l'état actuel de la science. Leurs observations, lorsqu'elles sont reconnues pour fondées par l'administration, sont communiquées aux directeurs et aux professeurs, pour qu'il en soit tenu compte dorénavant. Là s'arrête l'immixtion des Universités dans l'examen du baccalauréat; toute autre intervention serait une injure pour le corps enseignant des écoles secondaires et pour l'administration. Les professeurs d'Université ne sont en aucune façon les supérieurs des professeurs de gymnase; ils forment un corps distinct, et les gymnases ne veulent dépendre de l'État que par l'intermédiaire des administrateurs recrutés dans leur sein. Ils n'admettent pas non plus que toute la vie de l'école soit absorbée par l'enseignement des connaissances scientifiques, comme le donnerait à croire une intervention plus directe d'hommes de science étrangers à ces établissements. Il y a aussi l'*éducation* qui a pour conditions essentielles l'intimité des relations, la continuité et la constance dans le travail. C'est pourquoi, autant la visite d'un supérieur bienveillant, connu et ami, qui sait les difficultés particulières de l'éducation et ses aspirations, est la bienvenue, autant serait peu désirable le contrôle de professeurs « ambulants ». Wiese, dans ses excellentes *Lettres sur l'éducation anglaise*, se raille de ces malheureux étudiants anglais qui, derrière chaque buisson, voient avec terreur un examinateur : c'est quelque chose de semblable qui résulterait du système des *travelling professors*, sans que l'uniformité tant désirée et l'égalité démocratique de tous les examens fussent mieux obtenues qu'avec le système actuel, car il faudrait aussi l'égalité chez les représentants de la science pure : or ils sont légion.

Dr H.

REVUE RÉTROSPECTIVE

DES OUVRAGES DE L'ENSEIGNEMENT

ALCIAT ET L'UNIVERSITÉ DE PADOUE (1)

Un recueil de lettres, publié à Venise en 1565 (2) pour fournir aux Italiens des modèles de style épistolaire, contient deux lettres du cardinal Bembo qui ont paru intéressantes. Le cardinal vient en aide à ceux qui veulent faire entrer Alciat à l'Université de Padoue et qui se heurtent à la vive résistance opposée par quelques-uns des professeurs de cette Université même, beaucoup moins sensibles à l'honneur d'avoir un tel collègue qu'à la crainte d'avoir un tel concurrent. Le chef de cette opposition était Francesco del Corte, *Franciscus Curtius*, homme apparemment distingué, puisqu'il fut recherché par plusieurs États pour remplir les fonctions de juge ou de professeur, mais jaloux de son auditoire, puisque, « en récompense de sa très grande érudition, il obtint de professer seul, sans collègue ou concurrent (3) ». Dans cette circonstance, ce fut lui qui l'emporta, et Alciat n'enseigna jamais à Padoue.

A Jean-Baptiste Rannusio, le cardinal P. Bembo,

Padoue, 17 juillet 1532 (4).

Il y a déjà quelques jours, mon cher Rannusio, j'écrivis à la Sérénité du prince, au sujet de l'engagement d'Alciat, ce que je pensais et ce que j'entendais dire ; je m'y trouvais forcé par quelques-uns de ces nobles seigneurs d'outre-monts. Et, comme je l'appris, par ordre de Sa Sublimité, on commença à pourvoir à ce que leur désir, conforme à l'honneur et à l'utilité de cette Université, reçût satisfaction. Cependant il n'y a encore rien de fait, et messieurs les réformateurs avaient promis au recteur et à quelques-uns desdits étudiants, qui allèrent à Venise pour cet objet, qu'ils expédieraient la chose dans le courant du mois passé. Maintenant on a dit que Messer Franceschino da Corte a envoyé un étudiant piémontais auxdits messieurs les réformateurs et spécialement au magnifique M. Sé-

(1) Le texte de ces deux lettres nous a été obligeamment communiqué par M. Desjardins, l'éminent maître de l'École de droit de Paris.

(2) *Lettere di XIII Huomini illustri...*

(3) *Guidi Panziroli, Regiensis jurisconsulti et in Gymnasio Patavino juris interpretis, De claris legum interpretibus libri quatuor*, Leipzig, 1721, liv. II, ch. CLIV, p. 264.

(4) P. 654.

bastien Foscarini, pour lui proposer Alessandrino, qui professe à Turin, avec de grands pouvoirs pour le retenir, sans autre raison que d'empêcher par cette offre la nomination d'Alciat. Ledit Corte et plusieurs autres de nos lecteurs redoutent cette nomination et n'y pensent qu'avec horreur, sûrs qu'ils sont de n'avoir plus que la moitié de leurs étudiants actuels, une fois qu'Alciat sera dans cette Université. Pour moi, qui n'éprouve point de passion, qui ne désire que l'honneur et l'utilité de ma patrie, qui suis très bien au courant de la grande science dudit Alciat, qui sais qu'il amènerait ici un grand nombre d'étudiants et ferait faire des progrès sans exemple dans la science des lois, je suis affligé qu'une chose si importante, qui devrait être acceptée avec le plus grand empressement, souffre tant de difficulté; je regrette qu'on ne trouve pas la preuve infaillible de la valeur de cet homme dans le soin que nos lecteurs mettent à donner sur lui de mauvais renseignements, comme ils ont fait, et à empêcher sa nomination, comme ils l'empêchent : ce qu'ils ne feraient pas, s'ils le méprisaient et s'ils ne le craignaient pas.

Ce qui me fait plus de peine encore, c'est d'apprendre sérieusement par de récents avis qu'on fait à Bologne quelque pratique pour le retenir. Si cela arrivait, je vous affirme que tous les étudiants d'outre-monts quitteraient notre Université et iraient à Bologne, de même que, si Alciat vient ici, l'Université de Bologne perdra plus de moitié. Je n'ai qu'un espoir; c'est que la Sérénité du prince, qui connait l'importance de l'affaire, voudra qu'on ne renonce pas à cette honorable résolution et fera donner satisfaction à la louable demande de ces étudiants, avides de bonnes lettres et de bonne doctrine. Cependant, à cause des nombreuses occupations de Sa Sublimité, je crois qu'il peut être nécessaire de le lui rappeler. Voilà ce que je vous prie et conjure de faire en mon nom auprès de Sa Sérénité. Je crois que la plus grande difficulté vient du clarissime Foscarini, et c'est pour cela que Corte lui a envoyé le Piémontais. Je ne sais pourquoi il me semble que ce Foscarini ait toujours haï les bonnes lettres en tout genre de faculté. Je n'en dirai pas plus; soyez prudent; travaillez, vous aussi, pour votre part, à l'intérêt et à l'honneur de cette Université, comme je fais moi-même, car c'est sans intérêt personnel, petit ou grand (je n'ai jamais vu Alciat), que je me donne du mal à ce propos. Je crois, étant Vénitien, que c'est mon devoir d'agir ainsi. Pardessus tout, recommandez-moi humblement à la bonne grâce de Sa Sublimité. Portez-vous bien et saluez de ma part les illustres et valeureux M. Nicolo Tiepolo et M. Gasparo Contarini, avec une vive tendresse.

A Jean-Baptiste Bembo, le cardinal Pierre Bembo,

Padoue, 23 février 1533 (1).

Je crois que, si je n'étais pas intervenu dans l'affaire d'Alciat, elle pourrait bien être terminée aujourd'hui. Mais, depuis que j'en ai parlé, toutes les mouches qui volent dans l'air font de l'ombre et éveillent le soupçon. C'est ce qu'ont fait les paroles de Corte, rapportant que le duc de Milan défendait à Alciat, sous peine de confiscation, d'aller ailleurs. Ces clarissimes réformateurs ne voient pas que celui même qui tient ce

(1) P. 645.

langage, Corte, aimerait mieux voir dans cette Université le grand diable qu'Alciat, étant sûr de n'avoir que peu d'étudiants, une fois celui-ci venu. En outre, quand même le duc aurait fait cette défense, il suffirait de deux mots écrits à notre orateur auprès du duc, pour obtenir n'importe quoi de Sa Seigneurie. Tout cela n'est qu'épouvantail de la part de ce vieillard, qui en a dit et fait bien d'autres dans la même vue, qui en dit encore, tout ému du bruit qui court qu'on engage ici Alciat. Ce Corte maintenant, quant à sa profession, *deficit in salutari suo*, et commence à ne plus satisfaire comme autrefois, à cause de la vieillesse, à ce que dit tout le monde. J'entends dire ici beaucoup de choses sur son compte, à propos de ses efforts pour empêcher d'engager Alciat et faire lui-même. En somme, d'après ce qu'il dit, les clarissimes devraient s'adresser à Leurs Seigneuries, sans autre raisonnement, pour accepter Alciat, en voyant ce vieillard travailler en sens contraire, ce qu'il ne ferait pas, si Alciat était un ignorant. Que n'a-t-il pas fait aussi pour obtenir la nomination d'Alessandrino, en l'élevant au ciel avec ces seigneurs, pour que l'Alciat ne fût pas engagé? Si Alciat était venu ici, il eût pu détourner en grande partie l'école des lecteurs actuels, j'ai plusieurs raisons de le croire, mais, entre autres, celle-ci. Il y a ici un étudiant très distingué et déjà versé dans cette science, mon ami, à cause de Mgr de Carpentras (1), qui me l'a recommandé par lettres, parce qu'il est de sa ville; il a suivi Alciat à Bourges pendant plus d'une année. Comme il est l'auditeur de Corte et aussi de Sozzino, je lui ai posé la question : « Si Alciat venait ici, abandonneriez-vous ceux-là pour le suivre? — Rien au monde ne m'empêherait de les abandonner aussitôt et d'aller entendre Alciat, parce que, en cela, je n'ai à chercher que ce qui m'est utile. » Voilà ce que m'a répondu ce savant jeune homme; beaucoup de ceux qui sont ici, et même la plupart répondraient de même; c'est ce qui effraie ce bon vieillard et les autres. Mais qu'il fasse ce qu'il veut. Faites-moi le plaisir de dire au clarissime M. Nicolò que je le prie, si j'ai quelque pouvoir sur Sa Seigneurie, de vouloir bien, au cas où il penserait à engager Alciat, l'engager immédiatement, et de couper court, sans plus de retards, à cette trame qu'on ourdit depuis six ou sept mois déjà. S'il a l'intention de ne pas l'engager, qu'il se décide, qu'il prenne sa résolution et vous le dise franchement. De la sorte je pourrai répondre nettement à Alciat, qui m'a déjà écrit il y a plusieurs mois au sujet de cette affaire, dont il avait eu avis par des lettres d'Ignace, au nom des réformateurs d'alors. C'est la seule chose que je demande à Sa Magnificence et que je désire obtenir. Je ne parle pas du clarissime M. Lorenzo, parce que Sa Magnificence m'a plus d'une fois fait connaître sa résolution d'engager Alciat s'il trouve quelqu'un de son avis. Recommandez-moi à Sa Magnificence et portez-vous bien.

(1) C'était Sadolet.

CORRESPONDANCE INTERNATIONALE

LETTRE DE LEIPZIG

FRÉD.-AUG. ECKSTEIN. — UN PLAN NORMAL D'ÉTUDES POUR LES ÉCOLES SUPÉRIEURES DE FILLES EN ALLEMAGNE

Le 18 novembre dernier ont eu lieu, à Leipzig, les obsèques du Dr Eckstein, au milieu d'un immense concours de professeurs, d'étudiants, écoliers et amis, venus pour donner un dernier témoignage de haute estime et d'affection au regretté professeur. On reconnaîtra en lui, d'après les quelques traits que nous allons reproduire de sa vie laborieuse, un de ces savants de second ordre, si l'on veut, mais de premier mérite, qui font la force de l'Allemagne dans le domaine de la recherche et de l'enseignement. Surpris par la mort à l'âge de 75 ans, on a pu dire de lui qu'il n'a pas connu la *turpis senecta* dont l'ont protégé son heureux naturel et son activité bien réglée. Ses habitudes matinales lui permettaient de consacrer ses soirées à la vie de famille qu'égayait une jolie bande d'enfants, puis de petits-enfants, et de donner une partie de sa journée à des occupations très diverses, plus ou moins étrangères à sa spécialité.

Né à Halle, il fit ses études à l'école latine de Francke, où il fut appelé plus tard, en 1831, comme professeur. Nommé recteur de l'antique *Thomaschule* à Leipzig, en 1863, il se démit de ces fonctions administratives en 1881 pour se consacrer plus spécialement à ses leçons de l'Université. Élève de Reisig, Meier et Bernhardy, en philologie, il fut l'ami et le collègue de Ritschl, mort neuf ans avant lui. Parmi ses travaux dans cette branche, on peut citer son édition des Œuvres de Tacite et des Prolégomènes aux œuvres oratoires attribués à cet auteur; plus un grand nombre d'ouvrages classiques, composés ou revisés par lui; enfin un ouvrage de compilation, le *Nomenclator philologorum* (Leipzig, 1871).

Aug. Eckstein s'est occupé particulièrement d'histoire, et il a excellé dans le genre modeste, mais utile, de la monographie locale. Membre très zélé de la Société historique de Halle, dont il a écrit les annales, il a publié dans le journal politique, hebdomadaire puis quotidien, qu'il dirigea jusqu'en 1863, un nombre considérable d'articles d'archéologie. Il fut l'un des fondateurs et le premier président d'une Société semblable à Leipzig, *Verein für die geschichte Leipzigs*. En même temps, sa plume infatigable collaborait à divers périodiques tels que l'*Allgmeine Literatur-Zeitung*, les *Jahrbücher für Philologie und Pædagogik*, le *Grenzbote*, etc., ainsi qu'à l'*Encyclopédie* de Ersch et Gruber, la *Deutsche Biographie* de Duncker et Humboldt, etc., etc.

L'ancien élève des établissements de Francke a également marqué sa

place en pédagogie. Ses monographies sont les meilleures sources à consulter pour une étude sur les écoles de Halle. Citons entre autres : *Beitrage zur Geschichte der Hallischen Schulen* (1850-1851, 1862); *Natalicia sæcularia A. H. Francke's celebranda*, qu'il publia en 1863, comme corégent des fondations de Francke, à l'occasion du centenaire du célèbre philanthrope, et *die Stiftungen A.H. Francke's in Halle*, mémoire inaugural auquel il collabora. Enfin il publia, quelques années plus tard, à Leipzig, une étude d'un grand intérêt pour l'histoire de l'enseignement populaire, intitulée : *Die Gestaltung der Volkschule durch den Franck'schen Pietismus*. Les *Analekten zur Geschichte der Pædagogik* ont d'abord été un mémoire académique ; son travail souvent cité sur l'*Enseignement du latin* peut être consulté dans l'Encyclopédie de Schmidt (XI, 483-696). Il a donné aussi une édition des *Vorlesungen über lateinische Sprachwissenschaft* de Fr. Haase (Leipzig, 1874).

Son activité académique n'était pas moins considérable, et se partageait entre ses cours de philologie à l'Université, la direction des exercices pratiques du séminaire et les fonctions d'examinateur dans la commission royale d'examen pour les candidats à l'enseignement. Il avait annoncé pour le semestre d'hiver 1885-1886, un cours privé sur la pédagogie de l'enseignement secondaire (*gymnasial-pædagogik*), dont il s'était toujours spécialement occupé.

Pour compléter ce tableau d'une existence si bien remplie, il faut encore rappeler que le professeur Eckstein, qui était un des membres les plus assidus et les plus écoutés des congrès de philologie, trouvait encore le temps de s'occuper de l'*Harmonie* de Leipzig, antique Société dont il fut et le président, et l'historiographe, et ajoutait à tous ses titres celui de membre honoraire de la Société de chant l'*Arion*. Cet érudit, qui portait si allégrement son savoir, s'est mêlé activement aux affaires politiques et ecclésiastiques de son pays. Nous l'avons vu rédiger le *Patriote de Halle ;* comme député aussi, il a tenu une certaine place dans le monde parlementaire, et il prit une part importante aux travaux du Synode ecclésiastique du royaume de Saxe. A ce propos, il est intéressant d'apprendre que le Dr Eckstein, membre du Synode, appartenait depuis l'âge de 24 ans — et comme membre actif naturellement — à la franc-maçonnerie. Il a même écrit une histoire de la Loge de Halle (1842). Aussi, après le discours du Diaconus Licenciat Dr phil. (von Eriegern, de la paroisse de Saint-Thomas, qui l'avait comparé au « bon père de famille » de l'Évangile « qui tire du trésor de son cœur des choses anciennes et nouvelles », son souvenir a-t-il été salué d'un adieu fraternel par le Dr phil. Smitt, au nom de la loge « Apollo », et par le directeur Krenkel au nom de la loge provinciale de Dresde, dont le défunt avait été naguère président et était resté membre honoraire jusqu'à sa mort. Si la vie est une fonction, à qui peut-on mieux appliquer qu'au professeur Eckstein le mot si plein de sens des Latins : *Defunctus !*

On manque encore en Allemagne d'un plan d'études normal pour les écoles supérieures de jeunes filles; et il est vraisemblable que, là comme ailleurs, l'unification sera l'œuvre de l'autorité. Du moins devra-t-on, le moment venu, mettre à profit les expériences faites dans les divers établissements d'éducation. C'est dans cette pensée que notre éminent collaborateur M. le Dr Nœldeke, qui jouit d'une si haute autorité

en ces matières, a collationné et résumé dans des tableaux synoptiques les programmes de 23 écoles supérieures de filles (1). Un travail semblable qu'il avait fait, en 1874, pour les écoles de Breslau (Ritterplatz), Erefeld, Elberfeld, Francfort-sur-le-Mein (Elisabethenschule), Görlitz, Hanovre et Oldenbourg, lui a permis de se rendre compte des modifications introduites dans les programmes depuis cette époque. Ces modifications sont relativement faibles (4,18 0/0); mais il est intéressant de constater qu'elles ont surtout profité aux sciences naturelles. Le Dr Nœldeke estime que l'enseignement de cette branche a atteint désormais sa juste limite, s'il ne l'a déjà dépassée.

Voici quelle est en moyenne la répartition du nombre total des heures pour chaque branche d'enseignement dans les 23 écoles supérieures nommées plus haut, avec l'indication des changements en plus ou en moins survenus dans 8 écoles depuis le relevé de 1874.

ANNÉE dans laquelle chaque branche est introduite dans le plan d'études.	MATIÈRES.	MOYENNE p. 100.	RÉPARTITION des 210 heures par semaine.	MODIFICATIONS (+ ou —) depuis 1874.
—	Religion.	7,1	15	— 0,46
—	Allemand.	14,7	31	— 0,05
4	Français.	15,7	33	— 0,70
7	Anglais.	7,0	15	— 0,07
5	Histoire.	6,0	13	— 0,63
3	Géographie	6,1	13	+ 0,25
4	Sciences naturelles. . .	6,5	14	+ 1,26
—	Calcul	8,0	17	— 0,41
6 (2)	Écriture.	3,1	6	— 0,63
4	Dessin	6,0	12	— 0,29
—	Chant.	5,9	12	+ 0,18
2	Gymnastique	5,7	12	+ 2,49
—	Travaux à l'aiguille . .	8,2	17	— 0,94
		100	210	— 4,18, + 4,18

Il n'est pas tenu compte dans ce tableau des trois premières classes (X, IX, VIII) qui devraient, semble-t-il, être conformes aux classes correspondantes de l'école primaire, mais sont en réalité sujettes aux mêmes variations locales que les sept autres classes. Le Dr Nœldeke semble considérer comme normal le règlement édicté par le conseil scolaire provincial de Hanovre pour la section préparatoire des écoles supérieures

(1) Dresde (Königl. Seminarschule et Städt. h. Töchterschule), Chemnitz, Leipzig, Breslau, Erefeld, Elberfeld, Francfort-sur-le-Mein (Elisabethschule), Görlitz, Hanau, Hannover, Oldenburg, Berlin (Charlottenschule Königl. Elisabethschule, Victoriaschule, Sophienschule), Braunschweig, Francfort a/m (Humboldtschule). Hambourg, Köln, Mulhouse, Tilsit, Wiesbaden.

(2) Ici le chiffre indique l'année scolaire dans laquelle *cesse* l'enseignement de l'écriture.

(1er juin 1883), lequel fixe à 18, 20 et 22 heures par semaine le maximum des heures de travail pour chacune des trois classes. Une heure supplémentaire est concédée, à la condition que deux heures ou quatre demi-heures seront consacrées à la gymnastique. Le travail à la maison ne doit pas exiger plus d'une demi-heure pour la classe inférieure, plus d'une heure pour les deux autres.

La tendance générale se dessine de limiter le travail des sept autres classes (VII-I) à 30 heures par semaine ($30 \times 7 = 210^h$), et même à 26 ou 28 pour la septième. Les branches accessoires (italien, histoire de l'art, mythologie, pédagogie) sont étudiées facultativement et en dehors des heures réglementaires.

Dans un second tableau, le Dr Nœldeke a relevé l'année dans laquelle chaque branche d'enseignement est introduite dans le plan d'études des 10 classes (y compris, par conséquent, la section préparatoire). Ce sont les résultats généraux de cette statistique que nous avons reproduits dans la première colonne du tableau ci-dessus.

Les moyennes obtenues de la sorte sont considérées par l'auteur du travail que nous analysons comme destinées à servir de norme pour le plan d'études des écoles supérieures de jeunes filles, sous la réserve des modifications de détail nécessitées par les circonstances locales.

RAPPORT

SUR LE CONCOURS D'AGRÉGATION POUR L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES (LETTRES),
PAR M. EUGÈNE MANUEL, INSPECTEUR GÉNÉRAL DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, MEMBRE DU CONSEIL SUPÉRIEUR, PRÉSIDENT (1).

Monsieur le Ministre,

Le lundi 27 juillet a eu lieu l'ouverture des épreuves préparatoires au concours de l'*Agrégation des lettres pour l'enseignement secondaire des jeunes filles*. Les épreuves écrites, qui sont éliminatoires, ont pris fin le 30 juillet. Les épreuves orales ont duré du 4 au 12 août. 27 aspirantes se sont présentées au concours, dont 5 avaient pris part aux concours précédents; 8 sortaient de l'École normale de Sèvres; 10 étaient attachées déjà, à divers titres, à des lycées ou à des collèges de jeunes filles; 3 appartenaient au personnel enseignant des maisons de la Légion d'honneur; 2 étaient directrices ou institutrices d'écoles communales; 1 était professeur à l'école Pape-Carpentier; 3 s'étaient fait inscrire comme professeurs libres. Outre les divers brevets ou diplômes de l'enseignement primaire, toutes étaient munies, depuis un an au moins, du *certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire des jeunes filles;* 2 avaient obtenu le diplôme du baccalauréat ès lettres. Peut-être n'est-il pas sans intérêt non plus de faire connaître que 6 aspirantes avaient de 21 à 25 ans; 15, de 25 à 30 ans; 4 avaient plus de 30 ans; 2, plus de 35 et moins de 40 ans. Cette indication est une première réponse à ceux qui seraient tentés de s'étonner des difficultés du concours et des légitimes exigences des juges. L'admissibilité a été accordée à 23 aspirantes; enfin 15, dont 2 *ex æquo* à la première place, ont mérité d'obtenir définitivement le titre d'agrégée. Les 8 élèves de Sèvres ont toutes été admises, la plupart dans les premiers rangs.

J'ai eu l'honneur, Monsieur le Ministre, de vous transmettre les décisions du jury, aussitôt prises, et de vous adresser, avec les procès-verbaux détaillés de nos travaux, des *notes* sur la qualité des épreuves pour chaque aspirante en particulier, en vous proposant de tenir compte, dans les nominations qui devaient suivre, des aptitudes que ce concours avait plus spécialement révélées pour l'enseignement de la grammaire ou de la littérature, de l'histoire, de la géographie ou de la morale. Il me reste à remplir une dernière tâche, c'est de vous présenter, comme nous l'avons déjà fait, l'an dernier, dans un Rapport d'ensemble, les résultats de cette expérience, qui est la troisième depuis l'établissement de l'agrégation pour l'enseignement secondaire des jeunes filles; de passer une revue sommaire de toutes ces épreuves, afin d'en tirer, à l'usage des aspirantes, et pour le plus grand avantage des concours à venir, un certain nombre d'instructions techniques, et d'apprécier une

(1) Composition du jury : MM. Manuel, inspecteur général de l'Instruction publique, membre du Conseil supérieur, *président :* Levasseur, membre de l'Institut, professeur au Collège de France, président du Comité de l'association pour l'enseignement secondaire des jeunes filles; Petit de Julleville, maître de conférences à l'École normale supérieure, professeur à la Faculté des lettres de Paris; et, pour les épreuves de langues vivantes : M. Bossert, inspecteur de l'Académie de Paris; Mme Dillon, inspectrice générale des écoles maternelles.

fois de plus, avec une assurance qui se fortifie d'année en année, la valeur d'une institution qui a déjà triomphé de bien des préventions défavorables par un moyen toujours infaillible, le succès.

Il ne s'agira pas ici, bien entendu, de la question même de l'enseignement secondaire des jeunes filles, qui est résolue, mais uniquement du professorat de cet enseignement. Il faut bien distinguer, — car toute confusion serait grave dans le public, — celles qui reçoivent l'instruction et celles qui la donnent. Ceux mêmes qui ont pu craindre que le programme des connaissances imposées aux jeunes filles dans les lycées et collèges ne fût trop chargé sont bien tenus d'admettre qu'on doit demander aux maîtresses un savoir étendu et solide qui les rende capables de se substituer peu à peu aux professeurs hommes. Pour l'un comme pour l'autre personnel, il faut également une élite, qu'il importe de préparer avec soin et de pousser, dans les divers ordres d'études, nous ne dirons pas aussi loin qu'il est possible, mais aussi loin qu'il est nécessaire.

Un incontestable mouvement d'opinion tend à multiplier les lycées et collèges de filles. Nous avons applaudi avec vous, Monsieur le Ministre, à l'occasion d'une solennité récente (1), l'*Exposé* frappant d'une situation pleine de promesses. A l'heure même où vous lirez ces lignes, les classes auront commencé dans quatorze lycées et vingt collèges; et la rentrée de 1886 en comptera une douzaine de plus.

Mais si l'on peut élever rapidement de belles et vastes constructions, il faut plus de temps pour former de bonnes maîtresses et des directrices capables. Le recrutement date de trois ans à peine, et nous aurons à y pourvoir de plus en plus, au moyen du *Certificat* et de l'*Agrégation*.

L'enseignement des femmes confié à des hommes, — et il rencontre des préférences parmi les femmes mêmes, j'allais dire surtout parmi les femmes, — peut avoir ses avantages dans des cours libres et ouverts, sous l'œil de la gouvernante et souvent de la mère de famille, disciple, elle aussi, par dévouement et par curiosité, et volontiers attirée par une parole élégante et persuasive. Une grande école comme celle de Sèvres ne saurait non plus se passer de l'autorité de maîtres éminents qui représentent, pour l'enseignement comme pour la pédagogie, la tradition de l'Université dans ce qu'elle a de meilleur et de plus éprouvé. Enfin, il faut admettre que, pendant plusieurs années encore, la nécessité même justifiera l'emprunt fait aux lycées de garçons d'un certain nombre de maîtres, spécialement pour les cours supérieurs de sciences et de lettres. Ils continueront d'apporter à ces nouveaux lycées leur autorité, leur savoir et leur expérience; ils sont actuellement seuls en état d'y introduire, dans une juste mesure, en les appropriant aux jeunes filles, quelques-unes des pratiques quotidiennes de l'enseignement universitaire. Mais ces exceptions mêmes tendront à disparaître quand tout le système que nous inaugurons aura fonctionné pendant quelque temps et fait heureusement ses preuves. C'est aux femmes, en définitive, que doit appartenir la plus large part dans l'enseignement des femmes. Déjà elles se piquent d'honneur, et les résultats que signalent nos examens sont bien faits pour nous encourager.

Mais il faut aborder, Monsieur le Ministre, la partie essentielle et pratique de ce Rapport, qui sera comme la séance finale du dernier concours.

(1) Inauguration d'un lycée de jeunes filles, au Havre : discours de M. Zevort.

I. — ÉPREUVES ÉCRITES.

1° La première épreuve était la *composition de littérature*, qui peut être ou un sujet de pure imagination, ou une question d'histoire littéraire, ou un problème de littérature générale, sous la forme d'une dissertation ou d'une lettre. Quatre heures sont accordées, sans aucun secours étranger, pour faire ce travail.

Le sujet choisi, cette année, était celui-ci :

Expliquez, et appliquez à la critique littéraire et à l'enseignement cette pensée de Vauvenargues : « C'est un grand signe de médiocrité de louer toujours modérément. »

En donnant cette matière, le jury a voulu prémunir les aspirantes contre une disposition trop commune à notre temps, même parmi la jeunesse. On blâme plus volontiers que l'on n'approuve. Pour ne parler que des auteurs, on s'évertue à découvrir leurs défauts avant de songer à mettre en lumière leur mérite. Un esprit de scepticisme littéraire, contre lequel il importe de protéger nos études, tend à dépraver le goût ou, tout au moins, à émousser le sens du beau et à paralyser la faculté d'admirer. En même temps que les pires écrits trouvent les lecteurs les plus nombreux, les chefs-d'œuvre consacrés excitent moins de transports. Dès qu'il faut employer les formules admiratives, on hésite, on entre en défiance; on a peur de passer pour naïf en s'abandonnant aux plus naturelles émotions; on ne veut paraître dupe ni de son esprit ni de son cœur. Pour n'être point accusés de superstition, des écrivains très distingués, à force de raffiner et de subtiliser, ont gâté leur plaisir et le nôtre. Tout ce qui est médiocre a suivi l'exemple, et ce qui n'était chez les premiers qu'une recherche savante ou un excès de délicatesse est devenu chez les autres une modération tournée en système, aussi pédantesque et insupportable que l'admiration irréfléchie. Si cette disposition a des inconvénients pour la critique en général, elle est surtout regrettable dans l'enseignement. Qui ne sait qu'une observation sévère sur un auteur pousse, chez les jeunes gens, de plus profondes racines qu'un éloge? Un maître spirituellement imprudent a vite fait de discréditer le plus noble génie. On en arrive à se défendre de l'enthousiasme comme d'un ridicule, et il semble que l'intelligence, le savoir et le goût se mesurent à l'art même de critiquer avec plus de malice. Pour donner aux études une durable assise, c'est par le respect et l'admiration qu'il faut commencer. Ce serait un malheur si cette fausse délicatesse s'introduisait dans l'enseignement des jeunes filles, et si elle gagnait les femmes. Sans vouloir en aucune façon les priver du gain des solides connaissances, ni leur interdire ce champ du raisonnement critique qui précisément a été trop fermé pour elles, nous aimons qu'elles aient le sentiment très vif et très ingénu des beautés littéraires. L'admiration est, dans l'éducation des enfants, un élément de premier ordre; il est bon, il est sage d'en confier la garde aux futures mères de famille. La morale y trouvera son compte, comme la littérature.

C'est dans cette pensée que nous avions emprunté le mot connu de Vauvenargues. Les idées qu'il éveille ont été heureusement présentées dans un certain nombre de copies, et plus particulièrement dans celles de l'École normale de Sèvres, dont plusieurs élèves ont fait preuve d'un jugement sûr, d'un goût déjà exercé, dans un style très agréable. Il y a

là des esprits vraiment distingués, comme nous en souhaitons beaucoup au personnel de l'enseignement secondaire des jeunes filles. Celles des aspirantes qui n'ont point passé par cette discipline d'une excellente École ont montré, en général, moins de netteté dans les vues, moins de mesures dans les jugements, surtout moins d'ordre dans le développement et de justesse dans l'expression. Trouver les idées essentielles, les enchaîner, les graduer, les nuancer; bien choisir les exemples propres à éclairer une démonstration; rejeter les digressions inutiles, bien observer, bien raisonner et bien conclure, qu'il s'agisse de quelques pages ou d'un livre entier, c'est là le travail toujours difficile, où les candidats à l'agrégation des hommes sont loin de donner tous satisfaction, malgré une longue et forte éducation littéraire. Y réussir est l'art délicat et supérieur, le triomphe de toutes nos études classiques. Cet art, nous l'avons presque trouvé dans quelques morceaux de choix. En revanche, nous avons dû noter assez bas des copies, en très petit nombre, où l'impropriété du style ajoutait à la confusion des idées. Deux aspirantes seulement n'ont pas compris le sujet, et ont pu croire, par une erreur singulière, qu'il s'agissait de distribuer l'éloge sans mesure aux devoirs et aux exercices de la classe, et non aux modèles qu'on y étudie. Sans doute, l'approbation est un stimulant nécessaire, et les bons maîtres savent, à l'égard de leurs élèves, en user à propos; mais ici la question était d'un ordre beaucoup plus élevé : il fallait appliquer un grand principe de critique à un problème d'éducation.

Le maximum des *notes* étant de 20 points et la moyenne étant 10, 17 aspirantes l'ont dépassée, dont 3 ont mérité plus de 15; 2 sont restées au-dessous de 5 points.

2° Le sujet de la seconde composition, celle de *Langue française*, était : *Indiquer les caractères de la langue de La Fontaine dans ses Fables.*

On voit sans peine quel était l'écueil de cette matière : l'étude devait porter sur la *langue*, non sur le *style* de La Fontaine. Les deux questions sont voisines, sans doute, mais différentes. Un certain nombre d'aspirantes les ont mal distinguées; on a su bon gré à celles qui, séparant la langue du style, ont bien pénétré dans l'intelligence du sujet. D'autres, au contraire, peu nombreuses il est vrai, n'ont guère parlé ni du style ni de la langue, et ont traité de La Fontaine en général, de l'agrément de ses fables, de sa morale, etc. Celles-là se sont égarées d'autant plus que le sujet leur semblait plus vaste et qu'elles trouvaient plus de facilité à s'y perdre. Ces copies ont été classées nécessairement les dernières. Dans les compositions réservées pour les premiers rangs, les aspirantes ont nettement aperçu ce que le jury demandait. Elles ont exposé, non sans précision, les sources et les traits particuliers de la langue de La Fontaine, ce qu'il doit au moyen âge, au XVIe siècle, au latin, au patois; les archaïsmes de son vocabulaire et les particularités de sa syntaxe ont été signalés avec des exemples variés et bien choisis. Cette partie du travail, où la grammaire proprement dite et les citations tiennent une arge place, aurait peu de mérite si les aspirantes avaient eu sous la main une édition des *Fables*, et surtout une édition annotée; mais exécutée sans livres ni notes, et en si peu de temps, elle atteste une grande sûreté de mémoire et une rare abondance de notions précises sur l'histoire de la langue. Peut-être l'énumération est-elle quelquefois trop prolongée et l'ordre grammatical suivi avec un peu de monotonie; néan-

moins il y a là un ensemble de connaissances très dignes d'un concours d'agrégation. Dans les copies les plus faibles le sujet est surtout traité d'une façon vague et superficielle. Le plan a été tracé au hasard; les digressions littéraires n'ont pas été évitées. Au point de vue grammatical, l'erreur la plus fréquente a consisté à attribuer spécialement à La Fontaine des façons de s'exprimer et des tours qui sont, en réalité, communs à lui et à tous les auteurs de son temps. Plus de lectures et une étude plus approfondie de la langue du XVIIe siècle, mettront nos professeurs en garde contre de telles inexactitudes. Quant au style, nous en louerons, en général, la correction, la sobriété, le naturel.

7 copies ont mérité de 15 à 17 points; 11 autres ont été encore notées au-dessus de la moyenne; une seule est descendue au-dessous de 5 points.

3° La composition d'histoire, *la Fronde et la politique de Mazarin à l'intérieur*, s'est maintenue à peu près au niveau qu'avait atteint la composition de l'année dernière; elle l'a même dépassé pour les premières copies : 6 ont mérité de 15 à 19 points. Il est vrai que 10 copies n'ont pu atteindre la moyenne, ce qui est faible. C'est que le sujet n'embrassait qu'une période peu étendue de notre histoire, de 1643 à 1660. Une bonne moitié des aspirantes n'en connaissaient pas assez le détail, et nous avons même, dans les dernières copies, trouvé de la confusion sur les faits principaux. L'agrégation comprend un grand nombre de matières diverses : on ne peut donc pas exiger des aspirantes, même dans le large champ de l'histoire moderne, la connaissance approfondie des détails. Mais la Fronde et le ministère de Mazarin ont une assez grande importance dans notre histoire, et les personnages qui y figurent une physionomie assez vivante, pour que le jury pût espérer, dans l'ensemble de l'épreuve, un résultat meilleur. Il a paru surprenant que le rôle ou les écrits de quelques femmes illustres n'aient pas été marqués d'un trait plus sûr ou appréciés avec plus de finesse. Les dernières copies dénotaient, à cet égard, une préparation incomplète et trop peu de lectures. En revanche, celles qui ont été classées dans les premiers rangs étaient très distinguées. Nous avons constaté dans l'arrangement des faits, dans la perspective propre au récit historique, un art déjà plus ingénieux et plus savant; et dans les jugements, même s'ils ne sont pas toujours exactement pondérés, une fermeté et une pénétration plus grande.

Les élèves de Sèvres paraissent être particulièrement familiarisées avec cette méthode de composition et cette vue plus haute des choses. Les épreuves orales pour l'histoire l'ont mieux démontré encore.

II. — ÉPREUVES ORALES.

Le jury, placé par les épreuves orales en présence des aspirantes, se reprocherait, Monsieur le Ministre, de ne pas vous signaler tout d'abord leur bonne tenue, leur attention discrète, leur attitude qui éloignait toute idée d'affectation, et, malgré la diversité des natures et la différence de l'âge, la convenance, égale chez toutes, du langage et des manières.

1° La première des épreuves orales est la *lecture et l'explication d'un texte français, avec commentaire grammatical, littéraire et historique*, après une préparation d'une demi-heure, au moyen d'un texte sans notes.

Le progrès, sur l'année dernière, a été sensible, et nos observations ont déjà porté leurs fruits. On avait peine jusqu'à ce jour à remplir le temps accordé pour cette épreuve. On s'y trouve aujourd'hui presque à

l'étroit. Il a été facile de constater que les morceaux à expliquer, empruntés au programme de l'enseignement secondaire des jeunes filles, et tirés au sort parmi ceux que le jury avait choisis d'avance, étaient mieux connus, mieux compris. Les explications ont été abondantes, elles dénotent une culture littéraire plus étendue que par le passé, et surtout des connaissances grammaticales beaucoup plus précises. Nous croyons utile pourtant de donner encore quelques conseils.

En premier lieu, nous insisterons sur la nécessité de lire à haute voix le morceau avant d'en aborder l'explication. Trop d'aspirantes sont tentées d'omettre ce soin, ou y montrent quelque nonchalance. Celles de Sèvres, qui lisent bien, avaient là un avantage marqué. Est-il donc besoin de rappeler une fois de plus ce qui a été si magistralement démontré, que la lecture bien faite est déjà un commentaire, le plus savant, le plus ingénieux, le plus approfondi même? que tel accent, telle nuance dans le ton, telle hâte, tel ralentissement ou telle pause sont autant d'indications, de révélations sur la pensée de l'auteur, ou sur les sentiments qu'il veut exprimer? que l'on peut, simplement, sans effort de la voix, sans aucun des artifices empruntés à la pratique de la chaire ou du théâtre, par toute une série d'intonations discrètes et comme atténuées, traduire les intentions les plus fines, les émotions les plus délicates? Nos aspirantes le savent, et comment pourraient-elles l'ignorer? Elles l'oublient parfois, le jour de l'examen.

Mais voici une observation plus grave : l'explication même des textes (et nous avions choisi les plus beaux, les plus dignes d'intéresser le jugement ou d'exciter la sensibilité, des pages célèbres de Corneille, de Racine, de Pascal, de Bossuet, de La Bruyère, etc.) a été encore trop complaisamment grammaticale et philologique. Nous retrouvons là cette préoccupation, parfois excessive, de la critique contemporaine, et l'effet trop exclusivement marqué des savants et utiles travaux de l'érudition moderne sur nos textes classiques. Non pas, hâtons-nous de le dire, qu'il faille négliger d'y faire des emprunts, ni dédaigner ou omettre des notions qui, bien employées, fécondent singulièrement cette étude des textes. Mais c'est là un ordre de connaissances spéciales, qui ne doit pas faire tort au fond même des choses, c'est-à-dire à l'intelligence directe des idées et des sentiments. Ici, comme ailleurs, on est porté à nous donner un peu trop de linguistique, trop d'étymologies, trop de grammaire archaïque; et quand on l'a fait — ce qui ne serait que demi-mal — on se croit quitte avec le texte. C'est une exagération, j'allais dire une usurpation, contre laquelle doivent réclamer également la raison et le goût. Que deviendraient, à ce régime unique, la poésie et l'éloquence, la force ou la grâce de nos meilleurs écrivains? Nous avons eu la preuve que nos aspirantes étaient très capables, dès qu'on les y invitait, de revenir à cette étude, mais sans être assez convaincues que, pour leurs élèves, c'était là l'essentiel. En somme, elles n'analysent pas assez les morceaux en eux-mêmes; elles ne s'appliquent pas assez au fonds qu'on leur livre, et ne font pas assez voir, comme il importe dans une classe, la valeur et la portée des idées, l'ordre des développements, la justesse et l'agrément des pensées, cette large part de durable vérité qui donne un air de famille à tous les chefs-d'œuvre. Expliquer les mots est fort bien, à la condition que les mots, à leur tour, expliquent les choses. Les connaissances philologiques, que nous tenons en très haute estime, ne sont pas

un but; dans l'enseignement secondaire surtout, elles ne doivent être qu'un instrument de précision appliqué à l'intelligence plus exacte des textes. Il y a là, dans l'instruction des femmes en particulier, une mesure qu'on ne dépasserait pas sans dommage pour elles.

Nous voudrions aussi — et c'est notre troisième observation — plus de méthode dans la suite du commentaire, et un meilleur ordre dans les différentes parties dont il se compose. Entremêler la biographie et la grammaire, la critique littéraire et l'histoire, c'est semer une certaine confusion dans l'esprit des élèves. Ce charme de l'imprévu peut convenir à la causerie, qui passe un peu capricieusement d'une question à une autre; il faut dans l'enseignement une route mieux tracée. Sans imposer à nos aspirantes un cadre immuable d'explication française, nous croyons utile de leur rappeler l'ordre naturel des parties d'une telle épreuve : d'abord, la lecture du texte, sans préambule oiseux; puis, l'interprétation d'ensemble du morceau, sa place dans l'ouvrage particulier, ou, s'il y a lieu, dans l'œuvre générale de l'auteur, mais sans entreprendre une biographie à propos de chaque passage. Viendrait ensuite l'explication des différentes parties du morceau, avec la suite et l'enchaînement des idées : là, prendrait sa place naturelle le commentaire historique ou esthétique. On finirait par les remarques de langue et de grammaire, uniquement pour les mots ou les tours difficiles, en se gardant d'insister sur des termes qui sont clairs pour tout le monde et se retrouveraient dans toute page écrite en français. Plusieurs de nos nouvelles agrégées n'ont pas manqué à cet ordre; il est à désirer qu'aucune ne s'en écarte.

Malgré ces réserves nécessaires, 4 aspirantes ont obtenu 15 points et au-dessus; 2 seulement sont descendues au-dessous de 10 points.

2° Après l'explication d'un texte français, les aspirantes doivent *corriger un devoir de littérature ou de grammaire*, que nous empruntons à nos lycées de jeunes filles. Cette épreuve, si essentiellement scolaire, a toujours été faible. C'est un exercice délicat, où se reconnaissent les meilleurs maîtres, et où les débutants trahissent vite leur inexpérience. Tenir en main un devoir d'élève, c'est être transporté dans une classe et faire vraiment œuvre de professeur. Il faut en avoir soi-même le sentiment, et en donner l'illusion aux juges. L'enseignement primaire, avec ses dictées d'orthographe et ses analyses, ses exercices au tableau et ses courts devoirs, ne prépare pas assez à ce genre de corrections, et les examens qui précèdent l'agrégation n'en donnent presque aucune idée.

Il est bien évident que le sujet ou le canevas du devoir (c'est un récit, ou une lettre, ou un développement littéraire, historique ou moral) a été censément choisi par l'aspirante, devenue maîtresse pour la circonstance. Elle doit donc avoir dans l'esprit une certaine façon de traiter la matière; elle sait dans quelle intention, en vue de quels développements elle l'a donnée; quelles difficultés le sujet présente et quel ton il comporte. C'est ce qu'elle devra expliquer avant d'aborder la correction d'une copie particulière. Cette copie même, qui est celle d'une élève de la classe, n'est pas encore connue de ses condisciples, et l'on ne peut corriger avec fruit que ce qui leur a été, en partie, du moins, communiqué. Il faut lire les passages les meilleurs et les faire valoir, au lieu d'en presser la lecture comme d'une communication sans conséquence; il faut discuter le plan, les idées, les sentiments, puis le style, les images; indiquer un développement plus convenable, substituer une expression à

une autre, louer et critiquer tour à tour, mais rechercher plutôt les mérites que les défauts du devoir. Il faut conclure avec assez d'autorité pour que le jugement final laisse sa trace dans de jeunes esprits. Quelques aspirantes, surtout celles qui ont déjà enseigné dans les lycées, ont eu cette décision et cette autorité; mais c'est le petit nombre. L'épreuve a été généralement trop courte, et le temps qu'on accorde était rarement épuisé : c'est un indice fâcheux. 6 aspirantes ont obtenu 14 et 15 points; les autres ont rarement atteint la moyenne.

3° *Leçon sur un sujet d'histoire.*

Cette épreuve a donné des résultats qui ont dépassé notre attente, et c'est avec une satisfaction véritable que nous signalons ce nouveau progrès. 11 aspirantes ont mérité plus de 15 points, et parmi elles 2 ont obtenu 18 et une 19 points. Enfin, aucune épreuve n'est tombée au-dessous de 10.

Pour la préparation, en lieu clos, des questions tirées au sort, trois heures seulement étaient accordées, avec le secours d'un simple dictionnaire historique, tandis que le concours d'agrégation d'histoire pour les hommes leur donne, pour une préparation dont la matière est, il est vrai, plus vaste, vingt-quatre heures de liberté et toutes les ressources qu'une bibliothèque entière peut offrir. Des sujets souvent compliqués, de ceux qui ne se prêtent point à la dissertation vague et à l'abus des phrases générales, obligeaient les aspirantes à savoir exactement les faits, à les grouper avec un certain art, à les apprécier avec compétence. Plusieurs l'ont fait avec une sûreté de mémoire et une aisance de la parole que nous nous plaisons à louer. Les trois heures de préparation ont suffi pour retremper les souvenirs, sans laisser le temps ni fournir les moyens d'apprendre une leçon écrite à l'avance. Quelques-unes de ces leçons, et non des plus faciles, auraient fait bonne figure dans les chaires d'histoire de nos lycées de garçons.

Après cette part accordée à l'éloge, deux observations semblent nécessaires. La première touche au fond même des choses : quelques jugements nous ont paru un peu trop absolus, et quelques physionomies marquées d'un trait trop accentué, d'un contour trop dur. Ce n'est pas ici qu'il serait opportun de rappeler que l'ignorance seule ou le demi-savoir sont prompts à trancher. Rien ne serait plus injuste. Mais la pondération, l'art des nuances, la mesure dans l'appréciation des événements passés, ces hautes qualités de pénétration et d'équitable clairvoyance, qui ne se confondent pas avec le doute indifférent, et qui n'ôtent rien à la force des conclusions, quand la moralité des choses humaines est en jeu, sont, il faut le dire, le fruit d'un savoir toujours plus étendu et d'une plus complète expérience de la vie. Nous ne sommes donc pas surpris de trouver, chez des jeunes filles surtout, ces affirmations un peu téméraires, dont notre maturité est tentée de sourire. Il suffit que trois ou quatre aspirantes, par un excès de zèle ou faute d'être assez maîtresses de leur parole, soient tombées dans ce défaut pour qu'il devienne utile de le signaler. La modestie dans les jugements est une des formes les plus désirables de la modestie féminine.

Notre seconde observation semblera peut-être en contradiction avec la première, et pourtant nous la recommandons également à l'attention de nos agrégées. Si la simplicité du ton nous est chère par-dessus tout, cependant nous souhaiterions quelquefois une parole plus expressive, un

accent plus chaleureux, du moins sur certains sujets où la froideur du récit et la placidité du langage sont presque inadmissibles. Peut-on comprendre que *le tableau de la Renaissance, l'histoire des guerres de religion, le partage de la Pologne, la campagne d'Italie*, etc , soient présentés avec la même exactitude un peu sèche et le même détachement que *le traité de Cateau-Cambrésis* ou *la guerre de la succession d'Espagne?* Nos aspirantes craignent-elles de s'exprimer trop vivement sur les événements qu'elles racontent? Font-elles violence à leurs sentiments et ne paraissent-elles point émues de peur de déclamer? Nous voulons le croire, et nous les attendons dans leur chaire.

4° *Leçon sur un sujet de géographie.*

Les progrès notables que nous constatons, Monsieur le Ministre, dans les épreuves orales d'histoire, ont été peut-être plus marqués encore pour la géographie, à raison même de la faiblesse antérieure.

Après deux heures de préparation en chambre close, les aspirantes ont dû faire leur leçon sans aucune note, en usant, pour les tracés, soit d'une carte murale muette, soit du tableau noir. Pour 3 leçons classées au-dessous de la moyenne, 20 l'ont dépassée ; sur ce nombre, 6 ont obtenu les chiffres 15 et 16, et 2 le chiffre maximum 20, si rarement atteint. Il y a là, sur des sujets tous tirés au sort, un don spécial en même temps qu'un prodige de mémoire. Le tracé au tableau noir, qui est la parole dessinée à côté de la parole parlée, apparaissait, sous les coups de craie, sans hésitation comme sans erreur : nous en étions vivement frappés.

Malgré ce résultat remarquable, l'ensemble des épreuves n'est pas tout à fait à l'abri de la critique. La majeure partie des aspirantes a très bien étudié la France, assez bien l'Europe, trop peu les autres parties du monde, où leurs connaissances ont paru quelquefois arriérées, par la faute de livres ou d'atlas déjà anciens. Ce qui manque encore à plusieurs d'entre les mieux douées, c'est de savoir composer une leçon de géographie comme on compose une leçon d'histoire, de l'animer par des descriptions pittoresques placées à propos; de donner de l'intérêt au sujet, en montrant les relations de cause à effet qui lient les phénomènes de la nature les uns aux autres et les notions de géographie politique ou économique aux formes et aux aspects du pays. Le sol a son langage et peut livrer ses secrets. La leçon de géographie, bien conçue, doit, comme celle d'histoire, contribuer au développement général de l'intelligence et fournir au talent d'un professeur l'occasion de se produire.

5° *Leçon sur un sujet de morale.*

Il n'y a point de composition écrite sur la morale. Les leçons seules nous ont donc permis de juger jusqu'où la préparation avait été poussée, et quel progrès ce concours avait réalisé. La leçon sur un sujet de morale est peut-être, pour un professeur femme, avec la leçon de littérature, la vraie pierre de touche du talent : elle y révèle son aptitude à raisonner sur les choses abstraites, et à intéresser en raisonnant bien.

Là encore, Monsieur le Ministre, le résultat a été incontestablement plus satisfaisant qu'en 1883 et en 1884. Mais, si 9 aspirantes ont mérité de 15 à 17 points, 7 sont restées au-dessous de 10, et les 7 autres n'ont pas été beaucoup au-dessus. Comment s'en étonner? Tandis que la langue française, l'histoire, la géographie, ont été, dès le début et pendant toute la durée de leurs études primaires, l'objet constant des soins de nos jeunes filles, familières avec les grammaires, les recueils de litté-

rature, les précis historiques et les atlas, l'étude des questions les plus élémentaires de la philosophie et de la morale n'a été abordée qu'assez tard, à l'approche du *Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire*. Nos aspirantes n'ont pas encore passé par les lycées de filles, où l'enseignement de la morale a sa place marquée; tout est nouveau pour elles, ou à peu près, dans cet ordre d'idées. Celles qui sortent de Sèvres ont été très convenablement initiées à ces difficiles questions; mais celles du dehors ont dû, pour la plupart, s'instruire seules et sans guides. Quelque restreint que soit le champ où nous les mettons à l'épreuve, puisque la métaphysique en est écartée, et que la psychologie et la théodicée n'y figurent que dans leur rapport avec la morale, il faut bien reconnaître que les questions qu'elles ont à traiter embarrassent encore un certain nombre de nos aspirantes; non qu'elles ne soient très capables, contrairement à un mot célèbre, de suivre ou de soutenir un raisonnement pendant plus d'un quart d'heure, et même pendant plus d'une demi-heure; toutefois, faute d'une première éducation philosophique suffisante, il leur arrive de faire fausse route, ou, ce qui est aussi fâcheux, de répéter des développements confiés par avance à leur mémoire, et d'abuser encore trop volontiers de formules générales, plutôt apprises, que comprises. Mais, hâtons-nous de le dire, c'est là l'exception.

Pour bien marquer le caractère de cet enseignement, nous avons soigneusement évité de mettre dans l'urne des questions trop ambitieuses ou trop controversables. Nous avons donné la préférence aux problèmes de morale courante, où les faits, les exemples, les observations personnelles, les conclusions pratiques tiennent une plus large place. Sans doute, la morale est une science; mais combien l'application journalière des règles qu'elle impose est variée dans l'éducation! Nous avons regretté que des intelligences très distinguées, pour se montrer plus propres aux abstractions que nous ne le demandions nous-mêmes, aient parfois déserté le solide terrain des faits et négligé le tableau de la vie, où nous les aurions retrouvées avec toute la pénétration ingénieuse et tout le charme ému de leur sexe. Nous avons eu pourtant de bonnes et remarquables leçons sur *la conscience morale*, sur *la vertu et le bonheur*, sur *l'idée du juste, distincte de celle de l'utile*, sur *la morale de la sympathie*, sur *l'existence de la loi morale comme preuve de l'existence de Dieu*, sur *les différentes manières d'être charitable*, etc. Pour la plupart de ces sujets, nous avons été frappés de la justesse des idées, de leur enchaînement, quelquefois de la chaleur vraiment communicative avec laquelle elles ont été présentées. Peu d'originalité, mais une heureuse appropriation des idées les plus saines; peut-être des conclusions un peu timides, non que les convictions fassent défaut, — car une jeune fille sceptique serait un monstre d'une espèce particulière, — mais il y manque, par instants, ce ton d'autorité qui, pour les choses de la morale surtout, est le fruit de l'âge et de l'expérience. A cet égard, quelques aspirantes se trouvaient dans des conditions meilleures pour y réussir, et n'y ont pas manqué.

En résumé, les épreuves de morale ont été pour les juges un sujet d'étude très neuf et très attachant; ils y ont trouvé d'utiles indications sur ce qu'on peut attendre, dans cet ordre d'idées, de l'intelligence pénétrante et de la raison pratique des femmes. On a vu des qualités qui ont surpris, et aussi des défauts qu'on ne prévoyait pas. S'il faut du temps encore avant que nos meilleures agrégées puissent se substituer partout

aux professeurs de philosophie de nos lycées de jeunes gens, on peut entrevoir déjà qu'elles seront très aptes aux analyses délicates de la morale, à une sorte de prédication aimable, d'une valeur suffisamment scientifique; et qu'en tout cas, elles seront, à leur tour, et pour une part précieuse, la sauvegarde du spiritualisme contemporain.

6° *Langues vivantes.*

Nous réunissons ici, Monsieur le Ministre, tout ce qui se rapporte à ces épreuves, encore facultatives cette année et obligatoires en 1886. Sans rechercher ici s'il n'y aura pas lieu peut-être de tenir quelque compte de l'appréhension qu'inspire cette échéance, et si l'indulgence des juges y suffira ou non, nous n'avons à parler que des aspirantes qui ont affronté cette partie du concours avec la seule pensée de faire preuve de bonne volonté, puisqu'elles n'en pouvaient tirer grand profit pour les épreuves définitives. Disons pourtant que les notes les meilleures, bien que n'ayant décidé ni une admission ni un rejet, ont servi, dans la mesure la plus équitable, au classement final, et interverti un ou deux rangs d'admission.

2 aspirantes sur 27 s'étaient fait inscrire pour l'allemand et 12 pour l'anglais. Une seule de ces dernières a été écartée à l'admissibilité. Les épreuves écrites et orales d'allemand n'ont été que passables. La langue usuelle a paru mieux connue que la langue littéraire. Les épreuves d'anglais ont été très supérieures, et les élèves de Sèvres, en particulier, s'y sont distinguées. Les notes ont été de 10 à 18 points. Trois aspirantes ont témoigné d'une réelle connaissance de la langue parlée et écrite; et l'une d'elles, étrangère à l'école de Sèvres, a montré qu'elle pénétrait le sens de textes difficiles et qu'elle était en état de juger les écrivains anglais avec la sûreté et l'aisance que donne à un esprit cultivé le séjour même en Angleterre.

Avec l'obligation, il sera urgent de préparer un *programme* plus précis de l'examen, et d'indiquer les ouvrages en prose et en vers destinés à l'explication des textes.

III

C'est peut-être une nouveauté un peu inattendue dans un Rapport sur un concours de cette importance, d'insister sur un point aussi spécial que *le débit*. Nous n'hésitons pourtant pas à revenir sur un sujet où s'est exercée la haute autorité d'un maître dans l'art d'écrire et de lire, et dont nous n'avons dit jusqu'ici que quelques mots, à l'occasion de la *lecture des textes*. Mais nous ne songeons pas seulement à l'art de lire, où le progrès est notable, et où l'École normale de Sèvres tient la tête. Nous visons aussi l'art même de professer.

Il semble qu'on devrait parler encore mieux qu'on ne lit, et c'est le contraire qui nous a frappés. Les mêmes aspirantes qui lisent bien parlent encore médiocrement; elles font bien valoir ce qu'elles lisent, et ne font pas assez valoir ce qu'elles disent. Le débit, lent et posé tant qu'il s'agit d'un texte, s'altère et se précipite dès que le commentaire commence. On dirait deux personnes, deux voix différentes, dont l'une se possède et se règle, dont l'autre se trouble et s'abandonne. Cette rapidité du débit, toujours préjudiciable à l'intérêt des sujets qu'on traite, nous a paru sensible surtout dans quelques leçons d'histoire ou de morale, débitées sans alinéas, pour ainsi dire, et sans pauses. Tout prenait ainsi la même importance : presque aucun de ces arrêts qui avertissent l'attention;

point de ces répétitions volontaires et calculées, qui doublent la valeur des faits, ou des réflexions. Quelques aspirantes, qui savent bien et qui parlent facilement, s'expriment encore trop vite, comme si elles craignaient que la matière de la leçon ne leur échappât. C'est le propre de la mémoire récemment chargée, d'avoir de ces inquiétudes. Il semble qu'on prenne, en se hâtant, des précautions contre la fuite des choses. Ce n'est plus une marche régulière, c'est une espèce de poursuite. Nous en arrivions à préférer la lenteur un peu pénible de certaines intelligences en travail, qui dénotait l'effort personnel. Ces esprits plus laborieux se cherchent, mais se trouvent; cette parole hésitante devient presque un art, et l'emporte parfois sur une célérité que rien ne déconcerte.

A une égale distance de cette précipitation et de ce labeur, dans cette variété de voix, dont quelques-unes sont un peu sourdes et voilées, d'autres trop intenses et trop aiguës, d'autres ingrates, mais perfectibles, nous avons eu d'excellentes épreuves et entendu des voix heureusement exercées, du timbre le plus agréable, vraiment communicatives, de celles qui saisissent l'attention et ne la laissent plus aller. C'est un don, sans doute, mais c'est aussi le produit d'une étude incessante et d'une application bien dirigée, que nous recommanderions volontiers à nos jeunes professeurs des lycées et collèges de garçons. On ne pourra jamais assez dire aux maîtres et aux maîtresses qui débutent dans l'enseignement — ou qui même n'en sont plus à leur début — quel rapport étroit lie les choses que l'on dit à la façon de les dire, et combien la parole non seulement importe à la bonne discipline d'une classe, mais ajoute à l'intérêt de tout ce qu'on y enseigne. Il y a là des procédés qui varient avec chaque ordre d'enseignement : une leçon d'histoire ou de géographie veut un autre ton qu'une leçon de littérature ou de morale; un exposé suivi se fait autrement qu'un commentaire; il y a un accent pour les faits et les dates, un autre pour les idées et les sentiments. Les femmes ont une souplesse d'organe qui se prête à cette diversité; et plus elles approprieront leur débit aux matières dont elles parlent, plus elles échapperont aux dangers de la déclamation artificielle, contre laquelle nous ne saurions trop les prémunir, et que la plupart savent déjà éviter.

IV

Il faut conclure, Monsieur le Ministre. Les épreuves scientifiques ont donné, ailleurs, des résultats très frappants; nous avons à tirer quelques conséquences des épreuves littéraires. Le jury avait à sa portée un champ d'observations qu'il ne pouvait négliger. Ces aspirantes, préparées au concours par toute une série d'examens antérieurs, depuis le *Brevet simple* jusqu'au *Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire*, représentent, selon le mot à la mode, une sélection à quatre ou cinq degrés. Nous avions là les éléments, presque uniques jusqu'ici, d'une appréciation assez exacte des aptitudes de la femme pour de solides et méthodiques études; nous pouvions presque déterminer le point où il leur est donné d'atteindre sans forcer leur nature. Laissant de côté la thèse, beaucoup plus vieille qu'on ne croit, de l'égalité intellectuelle des sexes, où la vérité est entre les allégations extrêmes, nous avions là des indications précieuses pour la direction même des études. Je me contenterai d'en dire quelques mots.

Nul doute que l'instruction générale ne doive et ne puisse être, sur-

tout parmi les femmes de la classe moyenne, plus développée qu'elle ne l'a été jusqu'ici. Il faut fortifier les facultés supérieures de l'esprit, au lieu de flatter, avec une complaisance trop exclusive, les goûts subalternes. On ne contestera pas, en tout cas, que les femmes professeurs, dont il s'agit de former le personnel, ne soient tenues de dépasser enfin le niveau placé trop bas par les préjugés ou l'usage. Elles ont prouvé déjà qu'elles étaient très capables d'y réussir, et leurs dispositions surprenantes pour certaines études, comme leur insuffisance relative pour d'autres matières, nous avertissent, à la fois, et des qualités qu'il n'est besoin que de cultiver, et des lacunes qu'il est temps de combler.

Ce qui est indéniable chez elles, c'est, avec une volonté que le but surexcite, un rare talent d'assimilation, que les idées abstraites n'effraient pas, et une mémoire qui semble avoir gardé comme des réserves d'intensité. Cette facilité à tout retenir aurait des inconvénients s'il s'agissait de provoquer aux créations de l'esprit; mais elle se tourne en avantage si l'on ne considère que la sûreté et la probité des connaissances. Nos aspirantes ne paraissent pas en état de concevoir des doctrines ni de combiner des systèmes; mais nous n'en voyons pas la nécessité, et nous n'en provoquerons pas l'effort. Il suffit qu'elles puissent devenir d'habiles interprètes de doctrines comprises et d'idées acquises. Ajoutons que cet esprit d'assimilation prend chez elles un caractère spécial, déjà remarqué par les meilleurs observateurs. Elles penseront en femmes les pensées des hommes les plus éminents; elles enseigneront en femmes les doctrines les plus nobles; elles exposeront en femmes les faits d'où les hommes font sortir les grandes vérités générales; elles donneront un sexe aux analyses morales, plus fines et plus ingénieuses : et ce sera là l'originalité et la nouveauté de leur enseignement.

Professer n'est pas créer, et la valeur des idées qu'on enseigne ne tient pas à ce qu'elles sont personnelles. Combien de nos maîtres les plus estimables, dans l'Université, ont tiré leur enseignement d'eux-mêmes? Combien en peut-on citer qui aient fait autre chose que de bien communiquer les opinions reçues et les connaissances admises, de mesurer et d'approprier la science courante à l'intelligence de leurs auditeurs? Ce n'est pas dans une chaire de lycée, c'est ailleurs que l'on cherche et que l'on invente; et ce qu'on fait passer pour un état d'infériorité chez la femme n'est pas une exception chez l'homme même. Trouver dans un enseignement la marque personnelle sera toujours rare des deux côtés. L'essentiel n'est pas de beaucoup inventer, mais de bien choisir. Quant à la personnalité, c'est dans la méthode, dans la mise en œuvre, dans la conviction qui s'impose, enfin dans le ton et dans la parole expressive, c'est-à-dire en somme dans le talent professionnel, qu'on la retrouvera. Il ne faut donc pas s'inquiéter d'un progrès où tout maintiendra les femmes dans les conditions modestes du professorat. On ne doit voir ici qu'une nouvelle et utile carrière ouverte aux plus intelligentes, aux plus laborieuses et aux plus distinguées.

Nous avons encore entendu exprimer deux craintes, Monsieur le Ministre : en premier lieu, que nos concours ne fissent, disons le mot, des pédantes; en second lieu, qu'un niveau d'études et d'épreuves trop uniformes ne fît tort aux qualités natives de nos agrégées, en les façonnant toutes sur un même patron, par des procédés semblables et des programmes identiques.

Si le pédant pénétré de son importance est une espèce à peu près perdue depuis que les maîtres de la jeunesse, de plus en plus nombreux, sont plus mêlés à la vie extérieure et aussi plus réellement instruits, il ne parait pas que le pédantisme tende à passer du côté des femmes. Ni ces jeunes filles, d'une tenue si discrète, ni ces institutrices si convaincues, mais d'un tour d'esprit si naturel, ne nous ont inspiré la moindre appréhension à cet égard. La prétention de savoir ne survit guère aujourd'hui au découragement de ne pas savoir davantage et à la certitude qu'on ignorera toujours beaucoup de choses. Si le danger devait se produire, nous y veillerions de notre mieux.

Quant à l'uniformité qu'on redoute, qui aurait pu en trouver trace après avoir assisté à nos épreuves orales? Nous avons entendu une trentaine de concurrentes : nous n'en avons pas rencontré deux qui fussent semblables. La même culture avait produit des fruits très différents. Nous avons retrouvé, pour des exercices pareils, les naturels tristes ou gais, prompts ou lents, confiants ou timides, expansifs ou concentrés. Pour le fond des choses, mêmes différences : les nuances les plus variées de la parole correspondaient à des tours d'esprit qu'on ne pouvait confondre. Même l'école de Sèvres, avec sa direction si égale et si méthodique, a pu fortifier les intelligences, mais n'a pas changé les tempéraments. C'est qu'il est plus difficile qu'on ne croit d'appliquer un niveau. Les bons esprits surtout ont une résistance et une élasticité propres dont l'instruction ni l'éducation ne triomphent aisément. Pour être mieux instruites, les femmes garderont leur originalité et ne cesseront pas d'être diverses entre elles.

Il ne faudrait pourtant pas que celles de ces aspirantes qui ont obtenu ce titre d'agrégée, déjà si recherché, pussent se persuader un instant qu'elles n'ont plus désormais qu'à enseigner sans s'instruire davantage elles-mêmes. Qu'elles sachent, au contraire, qu'elles sont surtout en mesure d'acquérir de plus en plus cette précision des connaissances et cette sûreté du jugement qui ne sont jamais qu'incomplètes à leur âge ou au début d'un enseignement encore nouveau. Les progrès décisifs ne commencent pour les travailleurs sérieux (et les femmes ont prouvé qu'elles pouvaient le devenir, puisqu'elles ont la continuité dans l'application), que du jour où l'on s'est mis en règle avec les épreuves professionnelles.

En résumé, ces examens, même avec leurs lacunes passagères et les imperfections inhérentes à tous les concours, ont inauguré une chose grande et considérable. En fixant, par le professorat, le point culminant de la culture intellectuelle et morale des femmes, on aura organisé une force éducative de premier ordre, mieux définie, plus rigoureusement contrôlée, qui les associera plus étroitement au progrès général et aux destinées de la patrie, puisqu'elles développeront, à leur tour, parmi les générations nouvelles, des qualités d'esprit qui n'étaient que le privilège d'une minorité d'élite; l'homme, par la mère et la sœur, en aura le bénéfice final. Nous ne pensons pas être trop ambitieux, Monsieur le Ministre, en attribuant à nos concours — comme on l'a dit, ailleurs, des lycées mêmes de jeunes filles — « cette portée sociale en même temps que cette valeur scolaire ».

Je suis, avec un profond respect, Monsieur le Ministre, votre tout dévoué serviteur.

EUGÈNE MANUEL.

CHAMBRE DES DÉPUTÉS

Séance du jeudi 3 décembre 1885.

ADOPTION D'URGENCE D'UNE PROPOSITION DE LOI RELATIVE A L'ÉCOLE SUPÉRIEURE DE DROIT D'ALGER

M. Letellier, *rapporteur*. — Messieurs, j'ai l'honneur de déposer sur le bureau de la Chambre un rapport fait au nom de la commission chargée d'examiner la proposition de loi, adoptée avec modifications par le Sénat, tendant à attribuer à l'École supérieure de droit d'Alger le droit de faire subir des examens et de conférer le grade de licencié.

D'accord avec M. le ministre de l'instruction publique, je prie la Chambre de vouloir bien déclarer l'urgence et ordonner la discussion immédiate.

La Chambre, consultée, déclare l'urgence.

M. Letellier, *rapporteur*. — « Messieurs, dans sa séance du 23 juillet 1885, le Sénat a adopté, avec modifications et après déclaration de l'urgence, une proposition de loi déposée par les représentants de l'Algérie et qui avait été précédemment adoptée par la Chambre des députés.

« Cette proposition avait pour but, dans sa rédaction primitive, d'apporter à la loi du 20 décembre 1879, qui a complété l'organisation de l'enseignement supérieur en Algérie, diverses modifications destinées à mettre cette loi en harmonie avec la législation qui régit dans la métropole les établissements similaires.

« La loi du 20 décembre 1879 est, en effet, par plusieurs côtés, une loi d'exception : si, en vertu de cette législation, les détails d'organisation intérieure des écoles d'enseignement supérieur d'Alger peuvent être réglés par des décrets ou des arrêtés ministériels, il est nécessaire au contraire de faire appel à l'intervention du Parlement même lorsqu'il s'agit de modifier les prérogatives accordées à ces écoles quant aux inscriptions qu'elles délivrent, aux examens qu'elles font subir et aux grades qu'elles confèrent. Il y a là une dérogation au droit commun que les auteurs de la proposition qui nous occupe avaient voulu faire disparaître en laissant au ministre le soin d'étendre progressivement sous sa responsabilité, et après avoir pris l'avis du Conseil supérieur de l'instruction publique, les attributions des écoles d'enseignement supérieur d'Alger. Il leur semblait que l'Administration est seule compétente pour résoudre des questions qui sont presque exclusivement d'ordre pédagogique; ce qu'il importe, en effet, de connaître et de savoir apprécier dans ce cas, c'est le nombre des étudiants inscrits, la valeur des épreuves subies, le nombre et la nature des diplômes décernés, le mode de recrutement et le mérite du personnel enseignant; sur tous ces points, l'admi-

nistration seule peut être suffisamment édifiée, et seule elle peut juger en parfaite connaissance de cause.

« La dernière Chambre, en sanctionnant la proposition de nos collègues de l'Algérie, s'était rangée à notre manière de voir. Mais la commission chargée par le Sénat d'examiner cette proposition a repris à nouveau l'examen de cette question. Elle a constaté que l'École de droit était seule, actuellement, en situation d'obtenir l'extension des prérogatives qui lui ont été attribuées par la loi du 20 décembre 1879, et, par l'organe de M. Bardoux, elle a demandé au Sénat de modifier la proposition qui lui était soumise, et de se borner, pour le moment, à accorder à l'École de droit la faculté de conférer la licence.

« Dans sa séance du 23 juillet dernier, le Sénat a adopté les conclusions de sa commission. Ces conclusions sont devenues le projet dont vous êtes saisis.

« Le vote définitif de ce projet est impatiemment attendu. Le texte adopté par le Sénat porte, en effet, que le Conseil supérieur de l'instruction publique aura à déterminer les conditions auxquelles l'École de droit d'Alger pourra faire subir des examens et conférer le grade de licencié. Or, à cause de cette intervention du Conseil supérieur, il y aurait intérêt à ce que le projet qui vous est soumis fût définitivement voté avant le 15 décembre, afin que le Conseil supérieur pût être appelé, dans sa prochaine session, à donner son avis sur le décret à intervenir. Tout nouvel ajournement aurait pour effet de reculer d'une année au moins l'époque où l'École de droit pourrait conférer la licence. Dans cette situation, tout en émettant le vœu que, dans un délai aussi rapproché que possible, le Gouvernement étudie les voies et moyens permettant de donner aux écoles supérieures de médecine, des lettres et des sciences, les avantages conférés à l'École supérieure de droit, et pour éviter un retard qui aurait de sérieux inconvénients et qui ne serait compensé par aucun avantage immédiat, nous avons l'honneur de vous proposer l'adoption de la proposition des députés de l'Algérie telle qu'elle vous a été renvoyée par le Sénat. »

Voici le texte de la proposition de loi :

« Article premier. — A l'avenir, l'École supérieure de droit d'Alger pourra délivrer des inscriptions, faire subir des examens et conférer des grades jusqu'à celui de licencié inclusivement, aux conditions déterminées en Conseil supérieur de l'instruction publique sur la proposition du ministre de l'instruction publique et des beaux-arts.

« Art. 2. — Les dispositions de la loi du 20 décembre 1879 sont abrogées en ce qu'elles ont de contraire à la présente loi. »

D'accord avec M. le ministre de l'instruction publique, je prie de nouveau la Chambre de vouloir bien ordonner la discussion immédiate de cette proposition de loi.

La Chambre, consultée, ordonne la discussion immédiate.

La Chambre, consultée, déclare ensuite qu'elle passe à la discussion des articles.

M. Paul Bert. — Messieurs, la proposition de loi qui vous est soumise a pour but immédiat de modifier gravement les conditions dans lesquelles fonctionne l'une des écoles qui composent ce qu'on a appelé l'Institut algérien, à savoir l'École supérieure de droit d'Alger, et pour but prochain de modifier semblablement, dans le même esprit, les con-

ditions dans lesquelles fonctionnent les écoles supérieures des sciences et des lettres d'Alger.

Je ne vois pas bien pourquoi on nous demande de discuter aussi rapidement ce projet de loi. La seule raison qu'on nous donne, c'est que le Conseil supérieur va être appelé à statuer dans sa prochaine session et qu'il est nécessaire qu'une loi intervienne pour lui permettre d'agir.

Il me semble que ce serait plutôt l'inverse qu'il faudrait faire; qu'il serait préférable que M. le ministre de l'instruction publique saisît le Conseil supérieur d'une proposition de décret et qu'il vînt devant la Chambre avec un ensemble de propositions indiquant très exactement ce que M. le ministre veut faire de l'École supérieure de droit d'Alger; tandis que, par le fait seul que nous aurons voté la proposition de loi en question, la Chambre se verra forcée de subir les modifications tout à fait inconnues que nous réserve la discussion devant le Conseil supérieur.

Lorsqu'on a fondé les écoles supérieures d'Alger, deux théories se sont trouvées en présence; elles ont eu comme représentants dans la discussion à la tribune notre honorable collègue M. Duvaux et moi. De ces deux théories, la première, celle que soutenait M. Duvaux, consistait à créer à Alger une série de Facultés identiques aux Facultés françaises, ayant les mêmes droits au point de vue de la collation des grades, donnant le même enseignement, et dans lesquelles on exigerait des professeurs les mêmes titres.

Dans la deuxième opinion, celle que je soutenais, l'Institut scientifique et littéraire algérien devait être composé d'écoles et non de Facultés; l'enseignement de ces écoles devait être plus étendu que l'enseignement de nos Facultés, en ce double sens que ses cours, dans le domaine littéraire et scientifique, devaient avoir un caractère d'application et qu'il devait comporter, en outre, dans l'un et l'autre domaine, des cours spéciaux à l'Algérie; que, par exemple, on y donnerait une place, qui n'est pas accordée dans nos Facultés, à l'étude des sciences industrielles, de la législation minière, de la recherche des minéraux; que, dans le domaine des lettres on y donnerait une place bien justifiée à l'étude de l'arabe, des dialectes kabyles, à l'histoire propre de l'Algérie, qui, dans nos cours, n'obtient qu'un développement restreint et qui là-bas prendrait une importance spéciale et tout à fait légitime.

La conséquence de cet enseignement était qu'on ne pouvait exiger des professeurs des écoles d'Alger les grades qu'on exige des professeurs des Facultés continentales; on ne pouvait pas leur demander — et la loi n'exige pas — qu'ils soient docteurs ès lettres et docteurs ès sciences pour professer dans les écoles de lettres et de sciences, ni agrégés en droit pour professer dans les écoles de droit.

La raison en est simple, puisque l'enseignement qui doit s'y donner n'a, sur plusieurs points, rien à voir avec les épreuves par lesquelles on passe pour arriver au grade de docteur ès lettres ou ès sciences.

Cette thèse avait été acceptée par la Chambre, et voici qu'on propose de revenir indirectement sur ce qui a été admis par vos prédécesseurs, en commençant par les écoles de droit. On dit : Il y a là beaucoup d'élèves; on y donne un enseignement à peu près semblable, en ce qui touche le droit romain et le droit français, à ce qui se fait dans les Facultés de droit du continent; pourquoi exiger que ces jeunes gens qui passent à Alger leurs examens de fin d'année, qui ont reçu pendant deux

ans un enseignement dans cette ville, soient obligés de venir à Aix pour être reçus licenciés ?

Si le projet devait se borner à permettre aux professeurs de la Faculté de droit d'Alger de conférer le grade de licencié en droit, je n'y verrais pas un très grand inconvénient, car je ne crois pas que l'argument général, politique, qui a été opposé, et par lequel on grossissait beaucoup les inconvénients d'une éducation autonome, faite tout entière en Algérie, ait une portée suffisante pour empêcher de donner à la population algérienne les facilités que l'on propose; mais il me semble qu'on a procédé en sens inverse de ce que je désirerais.

Je crains qu'à la faveur de cette indication l'École supérieure de droit d'Alger ne se consacre à délivrer des inscriptions, à faire passer des examens jusqu'à la licence inclusivement; je crains qu'il ne s'opère ainsi une transformation de l'École supérieure d'Alger en Faculté de droit. Je verrais à cela un grave inconvénient.

M. le rapporteur. — Personne ne le demande.

M. Paul Bert. — Voici le résultat, un peu bizarre, où l'on marcherait : Vous allez avoir deux espèces de licenciés en droit, les uns diplômés par des examinateurs ayant passé par les épreuves difficiles, redoutables, de l'agrégation en droit; les autres, reçus par des examinateurs qui ne sont pas agrégés, qui ne sont pas toujours docteurs; il en est même qui ne sont que licenciés.

Il faudra alors que vous fassiez porter les réformes sur les professeurs qui sont chargés d'enseigner le droit romain, la procédure civile, le droit pénal, tout ce qu'il faut apprendre, en un mot, pour recevoir le grade de licencié. Est-ce là votre pensée? C'est ce que je ne vois pas clairement. Voilà pourquoi je désirerais que M. le ministre nous apportât un avant-projet, délibéré en Conseil supérieur, qui lui permettrait de présenter de suite un projet de loi sur lequel la Chambre pourrait statuer.

Cependant, je ne fais pas de cette question de procédure une barrière absolue à opposer au projet de loi; et, si M. le ministre veut nous dire quelles sont ses intentions et ce qu'il demandera au Conseil supérieur, ses déclarations pourront nous permettre de voter la proposition de loi actuelle dans des conditions qui ne seront pas dangereuses, qui n'entraîneront pas une modification fondamentale du système qui a prévalu chez nos prédécesseurs, et que je vous demanderais de faire prévaloir ici encore, s'il était de nouveau combattu.

M. René Goblet, *ministre de l'instruction publique, des beaux-arts et des cultes.* — Messieurs, je crois que l'honorable M. Paul Bert a un peu perdu de vue les précédents de cette question, et que les quelques explications que j'ai à lui fournir le détermineront à voter tout à l'heure la proposition de loi, comme l'a demandé l'honorable rapporteur. Je dis la proposition de loi, car il s'agit en effet, d'une proposition émanée à l'origine d'un certain nombre de nos collègues d'Algérie, qui a été soumise à la législature précédente et votée par la Chambre tout entière, sans aucune discussion.

La portée de cette proposition était celle-ci : Aux termes d'une loi de 1879, que rappelait l'honorable M. Paul Bert, il y a un instant, on a créé en Algérie des écoles supérieures pour le droit, la médecine, les sciences et les lettres. Les conditions de capacité exigées des professeurs n'étaient pas celles qu'on exige pour nos Facultés, et, comme consé-

quence très naturelle, on n'avait pas accordé à ces écoles supérieures le droit de conférer des diplômes qu'ont nos Facultés.

Or, l'année dernière, on a constaté — et de là est venue la proposition de nos collègues — que l'École de droit d'Alger, et celle-là seulement, car il n'est pas question aujourd'hui des lettres, de la médecine et des sciences...

M. Paul Bert. — Cela a été dit dans le rapport.

M. le rapporteur. — Non, on a seulement émis un vœu.

M. le ministre. — Il a été constaté que cette École de droit avait fait des progrès considérables, non seulement au point de vue du nombre des élèves et des succès que ces élèves avaient obtenus, mais aussi au point de vue du nombre des professeurs et de leurs titres de capacité.

Quelle était jusque-là la situation ?

Les jeunes gens étudiant le droit avaient la faculté, aux termes de la loi de 1879, de prendre leurs douze inscriptions à l'École supérieure d'Alger, et, après avoir suivi cet enseignement, malgré l'infériorité des titres des professeurs, il leur suffisait de passer la mer pour venir subir l'examen et recevoir le diplôme de licencié en France. Nos collègues de l'Algérie ont demandé que l'école d'Alger, qui offrait désormais les mêmes garanties que les autres, au moins en ce qui concerne la licence, pût décerner, non pas le diplôme de docteur, mais celui de licencié. Nos collègues avaient demandé que cette faculté pût lui être attribuée par voie de simple décret, comme c'est la règle pour les autres établissements d'enseignement supérieur. C'était un retour au droit commun. Mais il était bien entendu que, dans notre pensée, cette concession ne pouvait actuellement s'appliquer qu'à l'École de droit.

La loi, je le répète, a été votée sans discussion par la Chambre.

Par scrupule, la commission du Sénat, après avoir accepté, d'accord avec le ministre, la proposition telle qu'elle avait été adoptée par la Chambre, et afin de mieux limiter le ministre et qu'il ne pût pas, s'il avait le droit d'agir par décret, appliquer cette mesure, parfaitement justifiée pour l'École de droit, aux autres écoles pour lesquelles elle ne l'était pas encore, la commission du Sénat a proposé d'accorder par une loi, et non par un décret, à l'École d'Alger ce régime nouveau qui lui permettrait de délivrer le diplôme de licencié.

Je n'ai pas voulu avoir sur ce point de conflit avec le Sénat, et, ce que je m'étais proposé d'obtenir par décret m'ayant été accordé par une loi, j'ai consenti à la rédaction proposée, et la proposition de loi a été ainsi votée par le Sénat sans difficulté.

Aujourd'hui, l'honorable M. Paul Bert se demande — ce qui ne l'avait pas préoccupé lors de la première discussion devant la Chambre — s'il est possible en effet d'accorder à l'École de droit d'Alger la faculté de délivrer le diplôme de licencié.

J'ai à lui répondre, et cela me paraît décisif, que la situation de l'École d'Alger, au point de vue de la capacité des professeurs, n'est plus du tout ce qu'elle était en 1879. Comme le rappelait M. Paul Bert tout à l'heure, en 1879 on n'avait pas exigé des professeurs le titre de docteur; aujourd'hui, tous les professeurs sont au moins pourvus du doctorat; les chargés de cours sont docteurs, et les titulaires sont agrégés.

M. Freppel. — Alors, il faut ériger cette école en Faculté.

M. le ministre. — Je vous demande pardon. Tous les professeurs des

Facultés de France sont agrégés, et les chargés de cours ne sont que docteurs à l'École d'Alger. Dans ces conditions, nous avons pensé que l'École d'Alger pourrait sans inconvénient délivrer des diplômes de licence, mais que pour le diplôme de docteur, il fallait continuer à exiger qu'on vînt en France suivre les cours de véritables Facultés et réserver à ces Facultés le droit de délivrer ce diplôme.

Il y a là une mesure intérimaire et transitoire dont l'opportunité a été comprise par l'unanimité de la précédente Assemblée et qui a été acceptée également par le Sénat. Seulement, la Chambre haute, pour plus de garantie encore, a désiré que non seulement cette faculté ne pût être concédée à l'École supérieure d'Alger que par une loi, mais que, même, cette École supérieure ne fût appelée à donner des diplômes de licence que dans des conditions déterminées par le Conseil supérieur de l'instruction publique.

Cette nouvelle garantie n'était véritablement pas très nécessaire. Je crois que, du moment où l'on faisait une loi, on aurait pu d'ores et déjà concéder cette faculté à l'École d'Alger; mais enfin ce qui abonde ne vicie pas, et l'obligation imposée au ministre de solliciter un règlement du Conseil supérieur de l'instruction publique est une garantie de plus.

J'ajoute, Messieurs, un dernier mot. Je n'aurais pas pu procéder comme le proposait tout à l'heure l'honorable M. Paul Bert, en présentant un projet de décret au Conseil supérieur de l'instruction publique, puisque, aux termes de la loi de 1879, ce n'est pas par décret qu'on peut agir en ce qui concerne les écoles d'Algérie.

Je crois que l'honorable M. Paul Bert lui-même reconnaîtra que, dans ces conditions, il ne peut y avoir de difficulté; et, puisque je suis obligé de saisir le Conseil supérieur de l'instruction publique, et que ce Conseil se réunit dans la seconde quinzaine de ce mois, la Chambre comprendra qu'il y a urgence à ce que cette loi soit immédiatement votée. J'insiste donc pour obtenir ce vote.

M. le président. — Personne ne demande plus la parole ?...

Je mets aux voix l'article 1er, dont j'ai déjà donné lecture.

(L'article 1er est mis aux voix et adopté.)

« Art. 2. — Les dispositions de la loi du 20 décembre 1879 sont abrogées en ce qu'elles ont de contraire à la présente loi. » — (Adopté.)

(L'ensemble du projet de loi est mis aux voix et adopté.)

NOUVELLES ET INFORMATIONS

UNE DONATION AU COLLÈGE DE FRANCE

M. Ernest Renan raconte, dans le *Journal des Débats*, l'histoire d'une fondation récente en faveur de la science. Voici, en son entier, le récit de l'éminent administrateur du Collège de France :

« MM. les professeurs du Collège de France ont reçu communication, dans une de leurs dernières séances, par l'intermédiaire de leur savant collègue M. Joseph Bertrand, d'une donation qui se produit dans des circonstances particulièrement belles et touchantes. Les cours de mathématiques transcendantes du Collège de France étaient assidûment suivis, il y a quelques années, par un auditeur dont la figure jeune, presque enfantine, contrastait avec l'air grave des savants déjà mûrs qui viennent à ces sortes de cours discuter avec le professeur les problèmes les plus ardus. Il s'appelait Claude-Antoine Peccot. M. Bertrand, qui l'avait pour élève, doutait quelquefois que cet enfant pût comprendre des spéculations aussi relevées. Il l'interrogea un jour et fut surpris de voir que rien ne lui échappait. A partir de ce moment, il l'adopta pour son élève particulier, revoyant ses calculs, lui indiquant, après chaque leçon, les livres qu'il devait aller lire dans les bibliothèques.

« Claude Peccot était déjà un mathématicien exercé. Il ne suivait les cours d'aucune école spéciale; son intention, d'accord avec celle de sa famille, était de se vouer à la science pure, sans aucune application professionnelle. C'était en même temps un esprit très distingué. La douceur de son caractère et la parfaite innocence de ses mœurs, jointe à une physionomie des plus heureuses, faisaient de lui une personne extrêmement attachante.

« Hélas! tant d'espérances ont été déjouées par la mort. Claude Peccot fut enlevé, à vingt ans, par une de ces maladies qui sont, chez les jeunes gens, la conséquence d'un travail excessif.

Ce qui prouve bien que Peccot était une très bonne nature, c'est qu'il fut vivement aimé des femmes qui l'approchèrent. Deux proches parentes entourèrent son enfance des soins les plus tendres. Ces deux excellentes personnes, qui vivent maintenant de son souvenir, n'ont qu'une pensée, c'est de rendre en esprit le plus de vie possible à leur cher mort.

Une idée généreuse leur est venue. Elles ont voulu que la fortune qui devait un jour appartenir au jeune savant appartînt tout entière à la science qu'il avait cultivée. Par leur testament et par une donation anticipée, elles ont fondé, au Collège de France, une rente annuelle en faveur d'un étudiant ayant déjà fait ses preuves dans les hautes études mathématiques. Une commission, nommée par l'assemblée des professeurs du Collège de France, mais dans laquelle des représentants de la Sorbrnnc, de l'Ecole normale et de l'École polytechnique auront leur place, décidera

annuellement de l'emploi de cette fondation. Ce sera un précieux secours pour bien des vocations en lutte avec les difficultés de la vie. Si une telle institution eût existé il y a soixante ans, Abel ne fût pas mort de misère. Le nom de Claude Peccot sera ainsi l'objet de sentiments pieux et de rappels sympathiques, dans ce monde des grandes recherches mathématiques, où il aurait sûrement marqué sa place si la mort ne l'eût prématurément enlevé.

LA CONFÉRENCE « SCIENTIA » ET M. BERTHELOT

Nous empruntons à la *Nature* quelques détails sur le cinquième banquet de la conférence *Scientia* qui a eu lieu le jeudi 26 novembre dans les salons de Lemardelay. Il avait pour président M. Renan et était offert à M. Berthelot. Quatre-vingt-six convives assistaient à ce dîner qui a inauguré la deuxième année de la fondation.

M. Renan a ouvert la série des toasts, et il a tenu l'auditoire sous le charme de sa parole, en rappelant la naissance de son amitié avec M. Berthelot, aux jours de leur première jeunesse. « Nous avions, a dit M. Renan, ce qui crée le principal lien entre les hommes, je veux dire la même religion. Cette religion était le culte de la Vérité. » Et l'orateur a glorifié la science qui est l'unique maîtresse de la Vérité, qui rectifie les erreurs de l'humanité; il a montré le rôle que M. Berthelot a tenu, dans les récentes conquêtes de la science, et dans le progrès de l'esprit. « ...Dans la plus philosophique des sciences, la chimie, vous avez porté les limites de ce que l'on sait au delà du point où s'étaient arrêtés nos devanciers. Dilater le *Pomœrium*, c'est-à-dire reculer l'enceinte de la ville, était à Rome l'acte de mémoire le plus envié. Vous avez dilaté, cher ami, au secteur où vous travaillez, le *pomœrium* de l'esprit humain... Vivez longtemps pour la science, pour ceux qui vous aiment, vivez pour notre chère patrie, qui se console de bien des défaillances en montrant au monde quelques enfants tels que vous. »

M. Berthelot a répondu, avec une grande modestie, que si M. Chevreul, un de ses prédécesseurs au banquet de *Scientia*, avait pu se présenter comme le doyen des étudiants de France, il demandait qu'on ne lui refusât pas le titre d'étudiant tout court. « ...Il y a quarante ans que mon ami Renan et moi, nous travaillons ensemble dans des voies différentes, mais avec une philosophie commune. Nous avons choisi chacun notre part, comme Marthe et Marie dans l'Évangile; plus heureux qu'elles, aucun de nous deux ne regrette son choix et n'envie la part échue à l'autre. Notre curiosité est infinie et le domaine de la Vérité n'a pas de limites... »

M. Gaston Tissandier a résumé le passé de la conférence *Scientia*, et a fait remarquer qu'on avait le droit d'être fier, pour le pays et pour la science, des hommes illustres dont on avait célébré les travaux et la gloire. On ne saurait rencontrer nulle part ailleurs des Chevreul, des Pasteur et des Lesseps, auxquels succèdent aujourd'hui des Berthelot et des Renan.

M. de Comberousse a porté un toast à Mme J. Adam qui a bien voulu s'inscrire parmi les membres de la conférence *Scientia* et qui était assise

à la droite de M. Berthelot. — M. Timoléon Philimon a très éloquemment parlé du rôle de la France au point de vue de l'intelligence humaine; il l'a comparé à celui de la Grèce antique. — M. Janssen a terminé la série des allocutions, en unissant dans un même toast les noms de M. Berthelot et de M. Renan, et en faisant savoir aux assistants que c'est M. Berthelot qui a jadis décidé M. Renan à suivre la carrière de la science. « C'est à M. Berthelot, a dit M. Janssen, que la science doit la conquête de ce grand esprit, de ce grand artiste, de ce grand philosophe. »

La carte du menu, fort originale et curieuse, était la reproduction d'un dessin de M. Poyet. Le portrait de M. Berthelot est dessiné au centre des signes emblématiques de la chrysopée de la Cléopâtre, que le savant chimiste a définie dans un de ses récents ouvrages, *les Origines de l'alchimie;* l'auteur des innombrables découvertes qui l'ont placé au premier rang des maîtres est représenté au-dessus du laboratoire d'un *souffleur* du moyen âge, et à côté d'une cornue de verre qui est l'emblème de la science aux progrès de laquelle il a si puissamment contribué.

ÉCOLE D'ANTHROPOLOGIE DE PARIS

Nous empruntons à la *Revue scientifique* un court extrait du cours inauguré par M. Ch. Letourneau :

« Si modestement que puisse être occupée la nouvelle chaire créée par l'*École d'anthropologie*, cette fondation n'en est pas moins un petit événement, car, à ma connaissance, il n'existe, ni en France ni ailleurs, d'enseignement analogue. J'ai mission de retracer l'*Histoire des civilisations*, c'est-à-dire l'évolution sociale, morale et intellectuelle du genre humain. Le champ est immense. En commençant à le défricher, je suis dans une situation semblable à celle des premiers agriculteurs préhistoriques, quand naquit, dans leurs frustes cerveaux, l'idée de fouiller le sol, de le trouer plutôt, comme font encore nombre de sauvages contemporains, en se servant de cornes de cerfs, de pieux aiguisés, puis d'y déposer quelques graines. Pour s'acquitter convenablement de la vaste tâche que j'ose entreprendre, il faudrait posséder toutes les sciences, tout le savoir humain, car les civilisations sont nombreuses, diverses, et elles peuvent être envisagées sous une foule d'aspects. Force me sera donc de diviser et de subdiviser mon sujet, de procéder par études spéciales et successives, de n'aborder, chaque année, que l'un des modes de l'activité sociale. Mais la situation même de la chaire que j'ai l'honneur d'occuper indique aussi, impose presque une direction à ce nouvel enseignement.

« De nombreux travaux, dont certains sont célèbres, ont été publiés sur l'histoire de la civilisation. Je laisse le mot au singulier, car les auteurs de ces ouvrages se sont presque toujours bornés à puiser aux sources historiques. C'est cueillir la fleur sans songer à la tige et aux racines. Cette imparfaite méthode étant acceptée, de grands penseurs l'ont appliquée avec d'éclatants succès. L'ouvrage d'un Buckle, par exemple, sera toujours lu avec intérêt et admiration. Mais durant ces trente dernières années, une grande doctrine est née, la doctrine de l'évolution, et elle est destinée à renouveler toutes les branches des connaissances humaines. Il en est résulté une méthode nouvelle, qui, elle, a souci des racines et

des origines de toutes choses, qui, à travers le temps et l'espace, suit et note avec soin l'évolution des phénomènes et des êtres. Nulle part plus qu'ici on ne s'est inspiré de cette féconde doctrine, c'est la raison d'être de l'anthropologie et l'honneur de l'École d'anthropologie. C'est aussi dans cette voie que je devrai entrer à la suite et à l'exemple de mes savants prédécesseurs et collègues. Les origines, les phases premières des civilisations, par toute la terre et dans toutes les races, sont encore fort mal connues; et pourtant combien elles éclairent les phases supérieures, qui nécessairement en sont provenues! Pour en donner une idée, il me suffira de faire à grands traits le tableau des civilisations primitives d'autrefois et d'en rapprocher les civilisations primitives actuelles, contemporaines; en résumé, de confronter la préhistoire morte et la préhistoire vivante. »

DEUX NOUVEAUX COURS DE PHILOSOPHIE A LA SORBONNE

MM. Ribot et Boutroux viennent d'être chargés, par décision ministérielle, de deux cours complémentaires à la Sorbonne.

M. Ribot a fait lundi dernier sa leçon d'ouverture qui était attendue avec la plus vive curiosité par le monde savant. Il a cherché à déterminer la place d'une psychologie indépendante dans la philosophie contemporaine.

M. Boutroux a également ouvert son cours sur l'histoire de la philosophie allemande par l'examen des théories de Fichte.

Il faut féliciter M. Liard de faire aujourd'hui, pour le développement de la philosophie en Sorbonne, ce que ses prédécesseurs avaient déjà fait pour l'histoire, la littérature étrangère, la pédagogie, etc.

SOUTENANCE DE THÈSES

DOCTORAT ÈS SCIENCES

Le 11 novembre 1885, à deux heures de l'après-midi, M. Debray (Ferdinand), professeur à l'école des sciences d'Alger, a soutenu devant la Faculté des sciences de Paris ses thèses pour le doctorat ès sciences naturelles.

Les sujets étaient les suivants:

1re THÈSE. — *Étude comparative des caractères anatomiques et du parcours des faisceaux fibro-vasculaires des pipéracées;*

2e THÈSE. — *Propositions données par la Faculté.*

M. Debray a été déclaré digne d'obtenir le grade de docteur ès sciences naturelles.

Le 13 novembre 1885, à une heure et demie de l'après-midi, M. Amans (Paul-Constant), docteur en médecine, préparateur de zoologie à la Faculté des sciences de Montpellier, a soutenu devant la Faculté des sciences de Paris ses thèses pour le doctorat ès sciences naturelles.

Les sujets étaient les suivants :

1re THÈSE. — *Comparaisons des organes du vol dans la série animale.*

2e THÈSE. — *Propositions données par la Faculté.*

M. Amans a été déclaré digne d'obtenir le grade de docteur ès sciences naturelles.

Le 25 novembre 1885, à deux heures de l'après-midi, M. François (Jean-Anne-Philippe-Henri), licencié ès sciences naturelles, a soutenu devant la Faculté des sciences de Paris des thèses pour le doctorat ès sciences naturelles.

Les sujets étaient les suivants :

1re THÈSE. — *Contribution à l'étude du système nerveux central des hirudinées.*

2e THÈSE. — *Propositions données par la Faculté.*

M. François a été déclaré digne d'obtenir le grade de docteur ès sciences naturelles.

DOCTORAT ÈS LETTRES

Le jeudi 29 octobre 1885, à dix heures et demie du matin, M. Charles Pfister, ancien élève de l'École normale supérieure et de l'École pratique des Hautes Études, agrégé de l'Université, maître de conférences d'histoire à la Faculté des lettres de Nancy, a soutenu devant la Faculté des lettres de Paris ses thèses pour le doctorat.

Les sujets étaient les suivants :

De Fulberti Carnotensis episcopi vitâ et operibus ;

Étude sur le règne de Robert le Pieux (996-1031).

M. Pfister a été déclaré, à l'unanimité, digne d'obtenir le grade de docteur.

COMITÉ DES TRAVAUX HISTORIQUES ET SCIENTIFIQUES

Par arrêté du 5 novembre, les sciences naturelles sont rattachées à la section des sciences mathématiques, physiques, chimiques et météorologiques du comité des travaux historiques et scientifiques.

Cette section prend le titre de : « Section des sciences. »

La cinquième section du comité des travaux historiques et scientifiques prend le titre de : « Section de géographie historique et descriptive. »

Sont nommés membres de la commission centrale du comité des travaux historiques et scientifiques :

M. le vice-amiral Jurien de La Gravière, membre de l'Institut, président de la section de géographie historique et descriptive du comité des travaux historiques et scientifiques, et M. Alphonse Milne Edwards, membre de l'Institut, vice-président de la section des sciences dudit comité.

M. Alphonse Milne Edwards, membre de l'Institut, vice-président de la section des sciences du comité des travaux historiques et scientifiques, est nommé président de la commission de publication de la *Revue des travaux scientifiques*, en remplacement de M. Henri Milne Edwards, décédé.

UNE UNIVERSITÉ NOUVELLE

D'après *Nature* (anglaise) du 19 novembre, il est question de la fondation d'une Université nouvelle aux États-Unis. C'est un sénateur américain richissime, M. Stanford, qui serait le fondateur de cette institution. Il commence par donner un domaine de la valeur de plus de *vingt-cinq millions* de francs, et par les sommes en espèces qu'il y ajoute, il constitue un capital de *soixante-quinze millions*. En tout cent millions de francs (20 millions de dollars) !

Le ministre de l'instruction publique a annoncé la constitution prochaine d'une commission de représentants des diverses administrations centrales, ayant pour but de rechercher à quels emplois publics pourraient être déclarés admissibles les jeunes gens pourvus du diplôme de bachelier de l'enseignement secondaire spécial.

On annonce également que M. Goblet présentera à la prochaine session du Conseil supérieur un projet d'autonomie des Facultés.

Par arrêté du 17 novembre, le nombre des places d'agrégés près les Facultés de droit, mises au concours par l'arrêté du 21 janvier 1885, est porté de dix à quatorze.

SUPPLÉANCES AU COLLÈGE DE FRANCE

M. Bertrand, professeur de physique générale et mathématique au Collège de France, est autorisé à se faire suppléer, pendant l'année scolaire 1885-1886, par M. Laguerre, membre de l'Institut.

M. Maspéro, professeur d'archéologie et philologie égyptiennes au Collège de France, est autorisé à se faire suppléer, pendant l'année scolaire 1885-1886, par M. Paul Guieysse.

M. Foucart, professeur d'épigraphie et antiquités grecques au Collège de France, est autorisé à se faire suppléer, pendant l'année scolaire 1885-1886, par M. Homolle.

M. Brown-Séquard, professeur de médecine au Collège de France, est autorisé à se faire remplacer, pendant le premier semestre de l'année scolaire 1885-1886, par M. d'Arsonval.

M. Marey, professeur d'histoire naturelle des corps organisés au Collège de France, est autorisé à se faire remplacer, pendant le premier semestre de l'année scolaire 1885-1886, par M. François-Franck, directeur adjoint du laboratoire de physiologie de l'École pratique des Hautes Études.

M. Ranvier, professeur d'anatomie générale au Collège de France, est autorisé à se faire remplacer, pendant le premier semestre de l'année scolaire 1885-1886, par M. Malassez.

M. Guillaume Guizot, professeur de langues et littératures d'origine germanique au Collège de France, est autorisé à se faire remplacer, pendant le premier semestre de l'année scolaire 1885-1886, par M. Jusserand.

PERSONNEL DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Collège de France. — La chaire d'épigraphie et antiquités romaines au Collège de France est déclarée vacante.

Un délai d'un mois, à dater de la présente publication, est accordé aux candidats pour produire leurs titres.

Faculté des lettres de Paris. — Par décret du 27 novembre, M. Croiset, docteur ès lettres, est nommé professeur d'éloquence grecque à la Faculté des lettres de Paris.

Faculté des sciences de Paris. — M. Appell, docteur ès sciences, est nommé professeur de mécanique rationnelle à la Faculté des sciences de Paris.

M. Pellat, docteur ès sciences, professeur au lycée Louis-le-Grand, est nommé, pour l'année scolaire 1885-1886, maître de conférences de physique à la Faculté des sciences de Paris.

M. Pellat, docteur ès sciences, maître de conférences de physique à la Faculté des sciences de Paris, est chargé en outre, à ladite Faculté, pour l'année scolaire 1885-1886, des conférences préparatoires à l'agrégation des sciences physiques (physique).

M. Raffy, docteur ès sciences, maître de conférences de mathématiques à la Faculté des sciences de Paris, est chargé en outre, à ladite Faculté, pour l'année scolaire 1885-1886, des conférences préparatoires à l'agrégation des sciences mathématiques.

M. Joly, docteur ès sciences, maître de conférences de chimie à la Faculté des sciences de Paris, est chargé en outre, à ladite Faculté, pour l'année scolaire 1885-1886, des conférences préparatoires à l'agrégation des sciences physiques (chimie).

École pratique des Hautes Études. — M. Boissier (Gaston), membre de l'Académie française, professeur au Collège de France, est nommé directeur d'études pour la philologie latine, l'épigraphie et les antiquités romaines près la quatrième section de l'École pratique des Hautes Études, en remplacement de M. Léon Rénier, décédé.

M. Haussoullier (Bernard-Charles-Louis-Marie), docteur ès lettres, ancien membre de l'École française d'Athènes, professeur suppléant à la Faculté des lettres de Bordeaux, est nommé maître de conférences d'antiquités grecques près la section des sciences historiques et philologiques de l'École pratique des Hautes Études, en remplacement de M. Olivier Rayet, en congé.

M. l'abbé Duchesne (Louis), docteur ès lettres, ancien membre de l'École française de Rome, est nommé, pendant l'année scolaire 1885-1886, maître de conférences d'histoire près la section des sciences historiques et philologiques de l'École pratique des Hautes Études, en remplacement de M. Hanotaux.

École normale supérieure. — M. Perrier (Pierre-Antoine-Remy), ancien élève de l'École normale supérieure, licencié ès sciences naturelles, est délégué dans les fonctions de préparateur à l'École normale supérieure et attaché en cette qualité au laboratoire de zoologie, en remplacement de M. Daguillon, appelé à d'autres fonctions.

Faculté des lettres d'Aix. — M. Souriau, docteur ès lettres, suppléant de philosophie à la Faculté des lettres de Besançon, est chargé du cours de philosophie à la Faculté des lettres d'Aix, en remplacement de M. Colsenet, appelé à d'autres fonctions.

Faculté de droit d'Aix. — La chaire de procédure civile de la Faculté de droit d'Aix est déclarée vacante.

Un délai de vingt jours, à partir de la présente publication, est accordé aux candidats pour produire leurs titres.

Faculté des lettres de Douai. — M. Becker, professeur agrégé au lycée de Douai, est chargé en outre, pour l'année scolaire 1885-1886, de deux conférences de langue et littérature anciennes, par semaine, à la Faculté des lettres de cette ville, en remplacement de M. Bétout, appelé à d'autres fonctions.

Faculté de droit de Douai. — Par décrets du 23 novembre, M. Vallas, agrégé des Facultés de droit, est nommé professeur de code civil à la Faculté de droit de Douai.

M. Artur, agrégé des Facultés de droit, est nommé professeur de procédure civile à la Faculté de droit de Douai.

M. Lacour, agrégé des Facultés de droit, est nommé professeur de droit commercial à la Faculté de droit de Douai.

Faculté des sciences de Rennes. — M. Fabry, docteur ès sciences, est nommé, pour l'année scolaire 1885-1886, maître de conférences de mathématiques à la Faculté des sciences de Rennes, en remplacement de M. Molk, appelé à d'autres fonctions.

École préparatoire de médecine et de pharmacie de Dijon. — Un concours pour un emploi de suppléant des chaires de pathologie et de clinique internes à l'École préparatoire de médecine et pharmacie de Dijon s'ouvrira, le 1er juin 1886, devant la Faculté mixte de médecine et pharmacie de Lyon.

Le registre d'inscription sera clos un mois avant l'ouverture dudit concours.

Faculté des sciences de Besançon. — M. Charbonnel-Salles, docteur ès sciences, maître de conférences à la Faculté des sciences de Lyon, est chargé du cours de zoologie à la Faculté des sciences de Besançon, en remplacement de M. Joyeux-Laffuie, appelé à d'autres fonctions.

Faculté des lettres de Besançon. — M. Colsenet, professeur de philosophie à la Faculté des lettres d'Aix, est transféré, sur sa demande, dans la chaire de philosophie de la Faculté des lettres de Besançon.

Faculté des sciences de Caen. — M. Joyeux-Laffuie, docteur ès sciences, chargé du cours de zoologie à la Faculté des sciences de Besançon, est chargé, à titre de suppléant, jusqu'à la fin de l'année scolaire 1885-1886, du cours de zoologie et physiologie animale à la Faculté des sciences de Caen.

Faculté des lettres de Clermont. — M. Fournier, professeur agrégé au lycée de Clermont, est chargé, en outre, pendant l'année scolaire 1885-1886, de trois conférences de philologie grecque et latine par semaine à la Faculté des lettres de cette ville.

Faculté mixte de médecine et de pharmacie de Lyon. — M. Debierre, agrégé près la Faculté mixte de médecine et de pharmacie de Lyon, est chargé provisoirement, pendant l'année scolaire 1885-1886, du cours d'anatomie à ladite Faculté.

M. Charpy, chargé des fonctions d'agrégé près la Faculté mixte de

médecine et de pharmacie de Lyon, est chargé en outre, provisoirement, des fonctions de chef des travaux anatomiques à ladite Faculté, en remplacement de M. Debierre, appelé à d'autres fonctions.

Faculté de médecine de Montpellier. — M. Bimar, agrégé près la Faculté de médecine de Montpellier, est nommé en outre conservateur des collections de ladite Faculté, en remplacement de M. Grynfellt, appelé à d'autres fonctions.

Faculté de droit de Montpellier. — M. Laborde, agrégé des Facultés de droit, est nommé professeur de droit criminel à la Faculté de droit de Montpellier.

Faculté des sciences de Grenoble. — M. Charruit, professeur au lycée de Grenoble, est chargé en outre, pour l'année scolaire 1885-1886, d'une conférence de mathématiques par semaine à la Faculté des sciences de cette ville.

Faculté des lettres de Grenoble. — M. Comte, professeur agrégé au lycée de Grenoble, est chargé en outre, pour l'année scolaire 1885-1886, d'un cours complémentaire de langue et littérature grecques (2 leçons par semaine) à la Faculté des lettres de cette ville, en remplacement de M. Reynier, appelé à d'autres fonctions.

M. Reynier, professeur agrégé au lycée de Grenoble, chargé en outre, pour l'année scolaire 1885-1886, d'un cours complémentaire de langue et littérature grecques à la Faculté des lettres de cette ville, est chargé de deux conférences de langue et littérature françaises, par semaine, à ladite Faculté.

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

DÉCRET (DU 25 JUILLET)

RELATIF AU CUMUL DES FONCTIONS DE SUPPLÉANT ET DE CHEF DES TRAVAUX DANS LES ÉCOLES PRÉPARATOIRES DE MÉDECINE ET DE PHARMACIE

DÉCRET (DU 25 JUILLET)

DÉTERMINANT LES CONDITIONS DES CONCOURS POUR LES FONCTIONS DE SUPPLÉANT ET DE CHEF DES TRAVAUX DANS LES ÉCOLES DE PLEIN EXERCICE ET PRÉPARATOIRES DE MÉDECINE ET DE PHARMACIE.

DÉCRET (DU 26 JUILLET)

RELATIF AUX CONDITIONS D'ÉTUDES EXIGÉES DES ASPIRANTS AUX GRADES DE PHARMACIEN DE PREMIÈRE ET DE DEUXIÈME CLASSE

CIRCULAIRE (DU 12 AOUT)

CONCERNANT LES DIRECTRICES ET MAÎTRESSES DE COURS SECONDAIRES DE JEUNES FILLES, SUR LES TRAITEMENTS DESQUELLES DES RETENUES PEUVENT ÊTRE EXERCÉES POUR LE SERVICE DES PENSIONS CIVILES.

CIRCULAIRE (DU 4 OCTOBRE)

RELATIVE AUX ÉCOLES DE PLEIN EXERCICE ET AUX ÉCOLES PRÉPARATOIRES DE MÉDECINE ET DE PHARMACIE

Monsieur le Recteur,

J'ai l'honneur de vous adresser le texte des décrets en date du 25 juillet 1885, relatifs :

1° A la répartition des suppléants, à la détermination des fonctions des chefs des travaux et au cumul des fonctions de suppléant et de chef des travaux dans les Écoles de plein exercice de médecine et de pharmacie ;

2° Au cumul des fonctions de suppléant et de chef des travaux dans les Écoles préparatoires de médecine et de pharmacie ;

3° Aux conditions des concours pour les fonctions de suppléant et de chef des travaux dans les Écoles de plein exercice et dans les Écoles préparatoires de médecine et de pharmacie.

I

Le décret du 14 juillet 1875, portant réorganisation des Écoles de plein exercice de médecine et de pharmacie, a attribué à ces écoles huit suppléants, répartis ainsi qu'il suit :

1 pour les chaires d'anatomie et de physiologie;
2 pour les chaires de médecine;
2 pour les chaires de chirurgie;
1 pour les chaires d'accouchements et de gynécologie;
2 pour les chaires de sciences naturelles (botanique, zoologie, chimie, pharmacie).

Dans cette répartition, il n'a été tenu aucun compte particulier de l'enseignement de la physique, et les fonctions des suppléants attachés aux chaires de sciences naturelles n'ont pas été déterminées d'une manière suffisamment précise.

L'organisation des travaux pratiques, devenus obligatoires, nécessite cependant une plus large distribution de l'enseignement de la physique aux diverses catégories d'étudiants qui fréquentent les Écoles de plein exercice. Pour atteindre ce but, il ne pouvait être question d'augmenter le nombre des suppléants; mais il a semblé qu'une attribution mieux entendue des enseignements confiés à ces fonctionnaires permettrait de donner satisfaction aux besoins qui m'ont été signalés, sans que, d'ailleurs, les autres branches d'enseignement eussent à en souffrir. Le décret de 1875 a créé un emploi spécial de suppléant pour les chaires d'accouchements et de gynécologie. Cette création est d'autant moins justifiée que les accouchements font partie de la chirurgie, et que deux suppléants sont affectés à ce dernier service. On a pu dès lors supprimer sans inconvénient le suppléant des chaires d'accouchements et de gynécologie et affecter l'emploi à l'enseignement de la physique et de la chimie. La répartition nouvelle qui résulte de cette décision fait l'objet de l'article 1er du décret.

Lors de l'organisation des Écoles de plein exercice, il a été attribué à ces écoles deux chefs de travaux : un chef des travaux anatomiques et un chef des travaux chimiques. Les travaux de physiologie et les travaux de physique se trouvent ainsi sans direction officielle. L'article 2 du décret du 25 juillet comble cette lacune regrettable, en décidant qu'à l'avenir chaque école aura un chef des travaux anatomiques et physiologiques, et un chef des travaux chimiques et physiques.

L'article 3 du décret du 1er août 1883 a interdit dans les Écoles de plein exercice le cumul des fonctions de suppléant et de chef des travaux. Ce cumul, sans limites, autorisé par l'ancienne organisation, avait en effet présenté des inconvénients; mais l'expérience a démontré que, là où il existait exceptionnellement, il présentait certains avantages. Il a été reconnu, par exemple, qu'il y avait tout intérêt à confier, le cas échéant, au suppléant d'anatomie et de physiologie les fonctions de chef des travaux anatomiques et physiologiques, et au suppléant de physique et de chimie les fonctions de chef des travaux de physique et de chimie; il est constant que, dans les Écoles de plein exercice, il est souvent difficile de trouver, en dehors des suppléants, des candidats capables de remplir convenablement les fonctions de chef des travaux.

Le cumul ainsi autorisé et limité permettrait d'obtenir un meilleur recrutement du personnel des écoles et d'imprimer une direction plus sérieuse aux travaux pratiques, actuellement obligatoires.

Cette doctrine a été admise par le Conseil supérieur et consacrée par l'article 3 du décret. Il est bien entendu que, sauf les exceptions prévues par le décret du 1er août 1883, les fonctions de suppléant et de chef des travaux continueront à être données au concours.

La direction des travaux pratiques de physique et de chimie se trouve ainsi assurée; celle des travaux de micrographie, pour laquelle le Conseil supérieur n'a pas jugé nécessaire de créer un emploi spécial, est confiée par l'article 4 du décret au suppléant de la chaire d'histoire naturelle, sous l'autorité du professeur de cette chaire.

II

Les dispositions qui précèdent, relatives au cumul des fonctions de suppléant et de chef des travaux dans les Écoles de plein exercice, sont appliquées, pour les mêmes motifs, aux Écoles préparatoires de médecine et de pharmacie par le décret du 25 juillet 1885, également ci-joint.

III

Le décret du 1er août 1883, portant réorganisation des Écoles préparatoires de médecine et de pharmacie, et le décret du même jour relatif aux Écoles de plein exercice, disposent que les concours pour les emplois de suppléant institués dans ces écoles auront lieu soit devant une Faculté de médecine, soit devant une Faculté mixte de médecine et de pharmacie, soit devant une École supérieure de pharmacie; ces décrets déterminent également les grades exigés des concurrents et fixent les cas où les suppléants peuvent être nommés, sans concours, par le ministre.

Le décret du 25 juillet 1885 complète ces dispositions en réglant les conditions des concours ainsi institués.

Les conditions adoptées par le Conseil supérieur, déjà mises à l'épreuve dans les concours ouverts depuis deux années, sont empruntées, pour la plupart, aux règlements antérieurs sur des concours analogues; elles sont réparties en trois titres distincts.

L'examen attentif des décrets de 1883 et 1885 montre que le Conseil supérieur, en établissant ces concours au siège des Facultés et Écoles supérieures, et en réglant ces épreuves avec tout le soin et les garanties désirables, s'est préoccupé d'assurer aux Écoles de plein exercice et préparatoires un recrutement sérieux du personnel enseignant et de ses auxiliaires indispensables.

Le décret de 1885 est divisé en trois titres :

Le titre I contient les dispositions communes à tous les concours, la constitution et les opérations des jurys, les conditions d'ouverture des concours, l'inscription des candidats, etc... Il admet (art. 8), ce qui n'existait pas dans les règlements antérieurs, les candidats à se pourvoir, dans des conditions déterminées, contre les résultats d'un concours, à raison de violation des formes prescrites.

Le titre II détermine les justifications que doivent produire les can-

didats aux fonctions de suppléant et la catégorie de professeurs qui doivent composer le jury. Vous remarquerez que l'article 10 prévoit l'adjonction de deux professeurs de l'école où la vacance existe. Cette prescription n'est pas absolue; elle est subordonnée à l'allocation, par les municipalités intéressées, des frais de voyage et de séjour de ces professeurs dans les villes où sont ouverts les concours.

Les dispositions des titres précédents sont applicables aux concours pour les emplois de chef des travaux, qui font l'objet du titre III. Ces concours ont naturellement lieu devant l'école où l'emploi est vacant; les juges de ces concours sont désignés par le ministre parmi les professeurs titulaires de l'école et, suivant les circonstances, parmi les professeurs de la Faculté des sciences.

Enfin le décret contient en annexe le programme détaillé des différents concours.

Je vous prie de notifier ces trois décrets à MM. les doyens et directeurs de votre ressort académique et de veiller à leur exécution.

Recevez, Monsieur le Recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

Le ministre de l'instruction publique,
RENÉ GOBLET.

CIRCULAIRE (DU 28 OCTOBRE)

CONCERNANT LES BUDGETS ET LES COMPTES ADMINISTRATIFS DES COLLÈGES DE JEUNES FILLES

RAPPORT (DU 3 NOVEMBRE)

A M. LE MINISTRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

Monsieur le Ministre,

Lorsque, en 1883, votre prédécesseur a modifié l'organisation du Comité des travaux historiques et scientifiques et en a distribué les sections comme elles sont demeurées depuis, j'avais cru devoir lui proposer la création d'une section de géographie historique et descriptive. « La géographie — lui disais-je dans le rapport que j'avais l'honneur de lui adresser le 5 mars 1883 — est aujourd'hui la plus cultivée de toutes les sciences; elle joue de nos jours le rôle que l'histoire jouait en 1834; aussi le nombre des Sociétés de géographie augmente-t-il sans cesse, et comme on y travaille avec une ardeur prodigieuse, il en sort chaque année des milliers d'informations et de documents qui méritent d'être mis en lumière. Il semble que le génie national se tourne enfin avec passion vers l'étude du globe qu'on a si longtemps reproché aux Français de négliger. »

Il n'y avait donc point à craindre qu'une section de géographie manquât d'aliments : les informations, les documents venus des Sociétés savantes auraient suffi pour l'occuper, et les travaux laissés inachevés par la *Commission de géographie historique de l'ancienne France* offraient à son activité des ressources qu'elle n'aurait pas épuisées de longtemps.

M. Ferry s'était rendu à ces raisons, et il avait décidé la création que

je lui proposais de faire; mais l'illustre savant qui présidait alors la section des sciences le pria de la différer. M. Milne Edwards suivait avec trop d'attention le progrès des sciences géographiques dans nos Sociétés savantes pour se priver sans regrets d'un moyen de les surveiller et de les seconder; d'autre part, il avait rendu à l'histoire naturelle de si éminents services qu'on ne pouvait confier à un autre que lui dans le Comité le soin d'en diriger l'étude.

Votre prédécesseur renonça donc à diviser, comme je lui demandais de le faire, l'ancienne section des sciences en deux sections, l'une des sciences mathématiques, physiques, chimiques, météorologiques et naturelles, l'autre de géographie historique et descriptive; il réunit les sciences géographiques et naturelles, qui au reste ont entre elles tant de liens, et forma une section distincte avec les sciences mathématiques, physiques, chimiques et météorologiques. M. Milne Edwards, auquel le ministre était heureux de donner un témoignage de déférence, garda la présidence de la section des sciences géographiques et naturelles, et, jusqu'à son dernier jour, il l'anima de son ardeur scientifique, de sa passion pour les découvertes, de son dévouement absolu à la vérité.

Néanmoins cette division des sections scientifiques du Comité avait des inconvénients sur lesquels il était impossible de se faire illusion et que la pratique a mis en pleine lumière. Quelle que soit l'importance des sciences mathématiques, physiques, chimiques et météorologiques, elles ne sauraient suffire à alimenter une section du Comité. Les difficultés qu'elles présentent ne permettent qu'à très peu de personnes en province de se consacrer à leur étude; les découvertes sont rares dans nos départements en cet ordre de travaux, et la plupart d'entre elles sont faites par les professeurs, mieux outillés pour les recherches, et non par les membres des Sociétés savantes. Aussi l'activité de la quatrième section du Comité est-elle restée presque sans emploi. La direction de M. Berthelot, sous laquelle cette section est placée, l'aurait fait vivre à coup sûr si elle avait été organisée pour la vie. L'expérience faite est donc décisive, et c'est avec la certitude d'être utile au Comité et aux intérêts scientifiques que j'ai l'honneur de vous proposer aujourd'hui, Monsieur le Ministre, d'accomplir le projet différé, mais non abandonné, en 1883, de rattacher les sciences naturelles à la quatrième section du Comité, qui prendrait le titre général de *Section des sciences*, et de former une cinquième section de *Géographie historique et descriptive*.

Le Directeur du Secrétariat,
CHARMES.

ARRÊTÉ (DU 5 NOVEMBRE)

RELATIF AU COMITÉ DES TRAVAUX HISTORIQUES ET SCIENTIFIQUES

Le Ministre de l'instruction publique, des beaux-arts et des cultes

ARRÊTE :

ARTICLE PREMIER. — Les sciences naturelles sont rattachées à la section des sciences mathématiques, physiques, chimiques et météorologiques du Comité des travaux historiques et scientifiques.

Cette section prend le titre de « Section des sciences » et est constituée ainsi qu'il suit :

Président : M. Berthelot, membre de l'Institut, sénateur, professeur au

Collège de France, président de section et directeur à l'École des Hautes Étu des.

Vice-Présidents : MM. Mascart, membre de l'Institut, directeur du Bureau central météorologique; Milne Edwards (Alphonse), membre de l'Institut, professeur administrateur au Muséum d'histoire naturelle.

Secrétaires : MM. Angot, météorologiste titulaire au Bureau central météorologique; Richet (Charles), professeur agrégé à la Faculté de médecine.

Membres titulaires : MM. Paul Bert, membre de l'Institut, député, professeur à la Faculté des sciences: Bertrand (Joseph), membre de l'Institut, secrétaire perpétuel de l'Académie des sciences; Blanchard, membre de l'Institut, professeur administrateur au Muséum d'histoire naturelle Chatin (le docteur), membre de l'Institut, directeur de l'École supérieure de pharmacie; Chevreul, membre de l'Institut, directeur honoraire du Muséum d'histoire naturelle; Darboux, membre de l'Institut, professeur à la Faculté des sciences; Debray, membre de l'Institut, directeur du laboratoire de chimie à l'École normale supérieure; Duchartre, membre de l'Institut, professeur à la Faculté des sciences; Duval (Mathias), professeur agrégé à la Faculté de médecine, directeur adjoint à l'École des Hautes Études; Faye, membre de l'Institut, président du Bureau des longitudes; Friedel, membre de l'Institut, professeur à la Faculté des sciences; Gavarret, inspecteur général de l'enseignement supérieur pour la médecine; Girard (Aimé), professeur au Conservatoire des arts et métiers; Haton de La Goupillière, membre de l'Institut, ingénieur en chef des mines; Hébert, membre de l'Institut, professeur à la Faculté des sciences; Hervé-Mangon, membre de l'Institut; Jamin, membre de l'Institut, secrétaire perpétuel de l'Académie des sciences; Leroy de Méricourt, membre de l'Académie de médecine, médecin en chef de la marine; Mouchez (le contre-amiral), membre de l'Institut, directeur de l'Observatoire national; Quatrefages (de), membre de l'Institut, professeur administrateur au Muséum d'histoire naturelle; Renou, directeur à l'École des Hautes Études; Troost, membre de l'Institut, professeur à la Faculté des sciences; Vaillant, professeur administrateur au Muséum d'histoire naturelle; Van Tieghem, membre de l'Institut, professeur administrateur au Muséum d'histoire naturelle; Wolf, membre de l'Institut, astronome à l'Observatoire national.

Art. 2. La cinquième section du Comité des travaux historiques et scientifiques prend le titre de « Section de géographie historique et descriptive ».

Elle est constituée ainsi qu'il suit :

Président: M. Jurien de La Gravière (vice-amiral), membre de l'Institut.

Vice-Présidents : MM. Bertrand (Alexandre), membre de l'Institut, conservateur du Musée des antiquités nationales de Saint-Germain-en-Laye; Perrier (le colonel), membre de l'Institut.

Secrétaire : M. Hamy (le docteur), conservateur du Musée d'ethnographie, aide-naturaliste au Muséum d'histoire naturelle.

Membres titulaires : MM. Barthélemy (Anatole de), membre de la Société nationale des antiquaires de France; Bouquet de La Grye, membre de l'Institut; Cosson, membre de l'Institut; Daubrée, membre de l'Institut; Desjardins (Ernest), membre de l'Institut; Duveyrier, membre de la Société de géographie; Grandidier, membre de l'Institut;

Héron de Villefosse, conservateur adjoint des antiquités grecques et romaines au Musée du Louvre; Himly, membre de l'Institut, doyen de la Faculté des lettres; Levasseur, membre de l'Institut, professeur au Collège de France; Longnon, archiviste aux Archives nationales; Maunoir, secrétaire général de la Société de géographie; Noë (le lieutenant-colonel de La); Périn (Georges), député; Robert (Charles), membre de l'Institut; Schefer, membre de l'Institut, directeur de l'École des langues orientales vivantes.

Sont et demeurent abrogées les dispositions des arrêtés des 12 et 14 mars 1883, contraires au présent arrêté.

René Goblet.

DÉCRET (du 18 novembre)

APPLIQUANT AUX FONCTIONNAIRES DES LYCÉES DE JEUNES FILLES, POSSÉDANT L'AGRÉGATION DES HOMMES OU ADMISSIBLES A CETTE AGRÉGATION, LES DISPOSITIONS DES DÉCRETS DES 31 DÉCEMBRE 1873 ET 31 DÉCEMBRE 1879.

Le Président de la République française,

Sur le rapport du ministre de l'instruction publique, des beaux-arts et des cultes;

Vu les lois de finances des 29 décembre 1873 et 21 décembre 1879;

Vu les décrets des 31 décembre 1873 et 31 décembre 1879 instituant, en faveur des fonctionnaires et professeurs des lycées et collèges de garçons, une indemnité de 500 francs par an lorsqu'ils sont pourvus du titre d'agrégé, et une indemnité annuelle de 300 francs pendant deux ans lorsqu'ils ont été admissibles à l'agrégation;

Vu la loi du 21 décembre 1880 qui dispose, art. 9, § 2, que l'enseignement est donné, dans les établissements secondaires de jeunes filles, par des professeurs pourvus de diplômes réguliers,

Décrète :

Article premier. — Les dispositions des décrets des 31 décembre 1873 et 31 décembre 1879 sont applicables aux fonctionnaires et professeurs femmes des lycées et collèges de jeunes filles, qui sont munies de l'une des agrégations de l'ordre des lycées de garçons ou ont été admissibles à l'une de ces agrégations.

Art. 2. — Les indemnités, soit de 500 francs, soit de 300 francs, allouées aux fonctionnaires ou professeurs femmes qui remplissent ces conditions, ne sont dues qu'aux personnes en activité de service; elles sont prélevées, comme celles que reçoivent les professeurs des lycées et collèges de garçons, sur les crédits du chapitre 46 du budget de l'Instruction publique.

Art. 3. — Le ministre de l'instruction publique, des beaux-arts et des cultes est chargé de l'exécution du présent décret, qui aura son effet à partir du 1er octobre 1885.

Jules GRÉVY.

INSTRUCTION (du 26 novembre)

POUR L'ÉTABLISSEMENT DES BUDGETS SUR FONDS DE CONCOURS

Monsieur le Recteur,

J'ai l'honneur de vous adresser des cadres pour l'établissement des budgets des recettes provenant de dons, legs ou subventions aux Facultés

et Écoles d'enseignement supérieur, et des dépenses imputables sur ces recettes.

Aux termes du décret du 25 juillet 1885, article 2, ce budget est préparé par le doyen ou directeur et délibéré par la Faculté ou École.

Les fonds de concours devant être rattachés par décret, au 1er janvier, à un chapitre spécial du budget de mon département, il est nécessaire que les budgets délibérés par les Facultés et Écoles me parviennent au plus tard le 15 décembre prochain. MM. les doyens et directeurs voudront bien veiller à ce que l'envoi me soit fait pour la date indiquée; tout retard entraverait la mise en train d'un service nouveau à la régularité duquel les Facultés sont intéressées.

Les Facultés remarqueront qu'aucune restriction n'est apportée à l'emploi par elles de leurs biens propres; elles sont uniquement tenues de respecter la volonté des donateurs, des testateurs et des conseils qui leur auront voté des subventions. Si le droit d'arrêter ce budget a été réservé au ministre, ce n'est pas qu'il ait l'intention de se substituer aux Facultés pour déterminer l'affectation de leurs revenus propres; c'est que, les fonds de concours étant considérés comme deniers publics, le Gouvernement doit en contrôler l'emploi sous sa responsabilité. Je me bornerai à m'assurer que les affectations faites par les Facultés sont conformes aux intentions des donateurs et des testateurs et aux délibérations des Conseils municipaux et généraux.

Le budget se divise en deux parties, *recettes* et *dépenses*.

Le chapitre Ier des recettes est intitulé *dons* et *legs*. On y fera figurer les arrérages à courir en 1886, lorsqu'il s'agira de fondations; on inscrira, au contraire, le montant de la libéralité, lorsqu'il s'agira d'un capital donné ou légué pour être employé à un objet déterminé.

Au chapitre II seront énumérées les subventions des villes et des départements, avec les dates des délibérations des Conseils municipaux et des Conseils généraux.

Au chapitre III figureront les recettes diverses, loyers et autres revenus des propriétés immobilières de la Faculté, produit des aliénations de rentes ou d'immeubles, etc.

Le chapitre IV comprendra le report de l'exercice précédent. Les fonds de concours non employés dans le cours de l'exercice ne sont pas annulés en fin d'exercice; ils sont reportés au budget de l'exercice suivant.

Je joins à cet envoi un bordereau portant relevé des dons et legs de chacune des Facultés et Écoles de votre ressort, avec indication des sommes qui seront disponibles sur les produits des dons et legs au 31 décembre 1885. Ces fonds libres constituent le reste disponible de l'exercice 1885 et devront être inscrits en report au chapitre IV.

Les divers chapitres de la 2e partie indiqueront les dépenses proposées sur les fonds de concours pour le personnel, les bourses, les prix et médailles, le matériel, et les acquisitions de rentes ou d'immeubles. Je rappelle ici que les acquisitions ou aliénations de rentes ou immeubles doivent, lorsqu'elles dépassent une valeur de 5,000 francs, être autorisées par un décret rendu sur ma proposition.

Recevez, Monsieur le Recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

René Goblet.

CIRCULAIRE (DU 1er DÉCEMBRE)

RELATIVE AUX DEMANDES D'ÉQUIVALENCE DE GRADE DE BACHELIER FORMÉES PAR LES ÉTRANGERS

Monsieur le Recteur,

Les demandes d'équivalence de grade de bachelier formées par les étrangers qui désirent suivre en France les cours des différentes Facultés et Écoles d'enseignement supérieur devenant de plus en plus nombreuses, il m'a paru nécessaire d'établir les règles d'après lesquelles ces sortes d'affaires doivent être traitées.

Après un examen attentif des diverses formes sous lesquelles se produisent les demandes d'équivalence, le Comité consultatif a adopté les résolutions suivantes, que j'ai approuvées.

Les titres produits par les étrangers doivent être soumis à l'examen soit de la Faculté des sciences, soit de la Faculté des lettres, suivant l'ordre d'études dont justifie le candidat et la nature de l'équivalence qu'il sollicite.

Ces Facultés apprécient l'authenticité des documents produits, leur valeur scolaire, la nature des études qu'ils indiquent et les épreuves subies; elles décident si ces justifications correspondent aux diverses matières exigées en France des candidats aux baccalauréats ès sciences ou ès lettres, et enfin s'il y a lieu à équivalence.

En cas d'affirmative, les demandes et les pièces sont transmises, avec l'avis de la Faculté et votre opinion personnelle, au ministre, qui statue.

Il en est de même si la Faculté reconnaît que les justifications correspondent à des études trop insuffisantes pour être admises à l'équivalence.

Dans d'autres cas, les certificats produits présenteront des obscurités ou des lacunes; par exemple, il sera fait simplement mention de *sciences physiques* sans qu'il soit spécifié si cette expression générale comprend la physique, la chimie et l'histoire naturelle, ou bien le certificat mentionnera la plupart des matières comprises dans le baccalauréat ès lettres, moins le grec et le latin; il pourra se faire encore que l'on produise pour ces langues des certificats émanant de professeurs particuliers.

Dans tous ces cas, l'étranger devra être soumis à un examen devant une délégation de la Faculté des sciences ou de la Faculté des lettres. Cet examen sera oral et portera sur les matières qui ne se trouvent pas clairement énoncées sur les certificats produits ou qui en sont absentes. Pour le latin, l'examen consistera en un thème et une version faits au tableau.

Si ces examens, en quelque sorte complémentaires, sont subis avec succès, l'étranger pourra obtenir l'équivalence, à titre onéreux, des grades correspondant aux certificats produits par lui.

Je vous prie d'assurer l'exécution immédiate de cette décision.

Recevez, Monsieur le Recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

RENÉ GOBLET.

Le Gérant : **G. MASSON**.

TABLE DES MATIÈRES

CONTENUES

DANS LE TOME II DE LA CINQUIÈME ANNÉE

ARTICLES DE FOND

Pages

Un Chapitre inédit de l'histoire de l'instruction publique en France. L'Humanisme et la Réforme au XVIe *et au* XVIIe *siècle*, par **M. Franck d'Arvert** 1

De l'Enseignement du droit dans les Universités allemandes (suite), par **M. G. Blondel** 39,391

De l'Enseignement supérieur de l'histoire en Écosse et en Angleterre (fin), par **M. Paul Fredericq**. 106

Le Traité de pédagogie de Kant, par **M. Raimond Thamin**. 169

Les Écoles secondaires du grand-duché de Bade, par **M. J. Sarrazin**. 216

Les Origines de la Grande-Bretagne et la nationalité anglaise, par **M. H. Gaidoz** 294

Le Paupérisme dans les Universités allemandes, par **M. le Dr St.** . . 264

Au pays de Ronsard, par **M. Ed. Dreyfus-Brisac**. 276

Le Concours d'agrégation d'histoire (fin), par **M. A. Geffroy**. 283

Ouverture des conférences à la Faculté des lettres de Paris. Allocutions de **MM. Lavisse** et **Croiset**. 329

La Réforme universitaire en Italie, par **M. Georges Lafaye**. 347

La Question du latin, par **M. Ed. Dreyfus-Brisac**.. 409

Émile Egger, leçon d'ouverture, par **M. Alfred Croiset**. 423

Les Boursiers de l'Enseignement supérieur, par **M. Berthelot**. 442

L'Organisation du baccalauréat en Prusse, par **M. le Dr H.** 446

REVUE RÉTROSPECTIVE

Mémoire présenté à M. Dupin sur l'éducation de M. son fils, par **J.-J. Rousseau**.. 216

De la Part à faire aux sciences et aux lettres dans l'instruction publique, par **Cuvier**. 380

Alciat et l'Université de Padoue.. 452

INSTRUCTION PUBLIQUE (France)

Pages

La Réforme des baccalauréats. — Réponse de la Faculté de droit de Paris. 57
Réponse de la Faculté de théologie protestante de Paris. 72
Réponse de la Faculté des lettres de Montpellier. 139
Réponse de la Faculté des sciences de Nancy. 394
Conseil supérieur de l'instruction publique. Session d'été, par M. A. Couat. 129
Facultés de médecine. — Des Réformes à introduire dans les concours pour l'agrégation. Rapport de M. Heydenreich. 133
Rapport sur le concours d'agrégation pour l'enseignement secondaire des jeunes filles, par M. Manuel.. 459
Chambre des députés. — Adoption d'une loi relative à l'École supérieure de droit d'Alger. 473

CORRESPONDANCE INTERNATIONALE

La Réforme du baccalauréat. — Lettre de M. Bonnet. 229
Les Devoirs de l'État envers la science, discours de sir Lyon Playfair. 303
Lettre de Leipzig. — Fréd.-Aug. Eckstein. — Un plan normal d'études pour les écoles supérieures des filles en Allemagne.. 455

NOUVELLES ET INFORMATIONS

France. — Association philotechnique, discours de M. Goblet. . . 83
Cérémonie du scellement de la première pierre de la Sorbonne reconstruite et agrandie. 155
Discours de M. Goblet à l'ouverture du Conseil supérieur de l'instruction publique 165
Autonomie des Facultés (Cf. Actes officiels).
Discours de M. Goblet à Amiens et au Havre 235
Le Havre. — Inauguration du lycée de jeunes filles. 315
La Réforme du baccalauréat. — Rapport présenté à l'Assemblée des catholiques, par M. Charles Jourdain. 388
Une donation au Collège de France. 479
La conférence *Scientia* et M. Berthelot. 480
École d'anthropologie de Paris. 481
Deux nouveaux cours de philosophie à la Sorbonne. 482
Soutenance de thèses. 484
Comité des travaux historiques et scientifiques. 485
Suppléances au Collège de France. 486
Personnel de l'Enseignement supérieur. 486

Pages.
Étranger. — Prusse. La Fondation Bismarck. 239
États-Unis. — Création d'une Université catholique. 241
L'Enseignement du droit dans les Facultés allemandes 399
Statistique de l'Enseignement supérieur en Prusse. 400
Nécrologie. — Discours de M. Bouguereau à la séance publique des cinq Académies 397

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

Enseignement supérieur. — Circulaire relative à l'établissement d'un catalogue annuel des thèses. 167
Loi relative aux subventions de l'État pour constructions et appropriations d'établissements et de maisons destinés au service de l'enseignement supérieur, secondaire et primaire. 242
Agrégation près les Facultés mixtes de médecine et de pharmacie. Arrêté. 245
Décrets relatifs à la licence ès lettres 245,247
Décrets relatifs aux inscriptions. 248
Statuts pour les concours d'agrégation de l'Enseignement secondaire. 322
Circulaire relative à l'application du décret du 26 juillet 1885 (grades de pharmacien) 402
Arrêté concernant la Faculté de médecine et de pharmacie de Reims 407
Enseignement secondaire. — Circulaire relative à la revision des programmes de l'Enseignement secondaire spécial 88
Décrets relatifs à divers lycées et collèges. 244
Arrêté relatif au concours d'admission à l'École normale de Cluny. 408
Décrets divers.. 488
Circulaire relative aux écoles de plein exercice et aux écoles préparatoires de médecine et de pharmacie. 488
Rapport à M. le ministre de l'Instruction publique sur le comité des travaux historiques et scientifiques et arrêté relatif au même objet. 491
Décret relatif aux indemnités à attribuer aux professeurs des lycées de jeunes filles. 494
Instruction pour l'établissement de budgets sur fonds de concours. 494
Circulaire relative aux demandes d'équivalence de grade de bachelier formées par les étrangers. 496

Paris. — Typ. Georges Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 18623.